Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0670153
Centre d'intérêt: 070

Fugitt, Eva D.

C'est lui qui a commencé le premier : activités d'entraînement au choix, à l'autodiscipline, à la responsabilité et à l'estime de soi / Eva D. Fugitt ; [trad., Jules Dumas] ; précédé de Psychosynthèse et éducation, André Paré. -- Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne du Québec, c1984.
135 p. : ill. ; 28 cm.

Titre original: He hit me back first. Bibliogr.: p. 132-134.

ISBN 2-960622-93-5

Vedette(s)-secondaire(s): Paré, André, 1938- * Centre d'intégration de la personne du Québec

Descripteur(s): Développement de l'étudiant * Développement de la personnalité * Développement affectif * Développement de la créativité * Actualisation de soi * Volonté * Conscience * Rendement scolaire * Relations interpersonnelles * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Assagioli, Roberto

Identificateur(s) de sujet: Psychosynthèse

Le volume constitue un guide pratique d'application des concepts holistiques de vie et de croissance au primaire. Les activités présentées visent à développer chez l'enfant la conscience de son autorité intérieure et de son habileté à choisir ainsi que le sens de la responsabilité, de la liberté et de l'estime de soi qui en résulte. Elles sont basées sur les principes de la psychosynthèse, approche éducative intégrée de la croissance et du développement humain élaborée par Roberto Assagioli. L'auteure a expérimenté cette approche auprès d'une classe du primaire en 1976 et 1977.

Type de document: d

EDUQ 8670153

C'est lui qui a commencé le premier

traduction
Jules Dumas
précédé de
psychosynthèse et éducation
André Paré

CENTRE D'INTÉGRATION DE LA PERSONNE

EDUQ 8670153

C'est lui qui a commencé le premier

C'est lui qui a commencé le premier

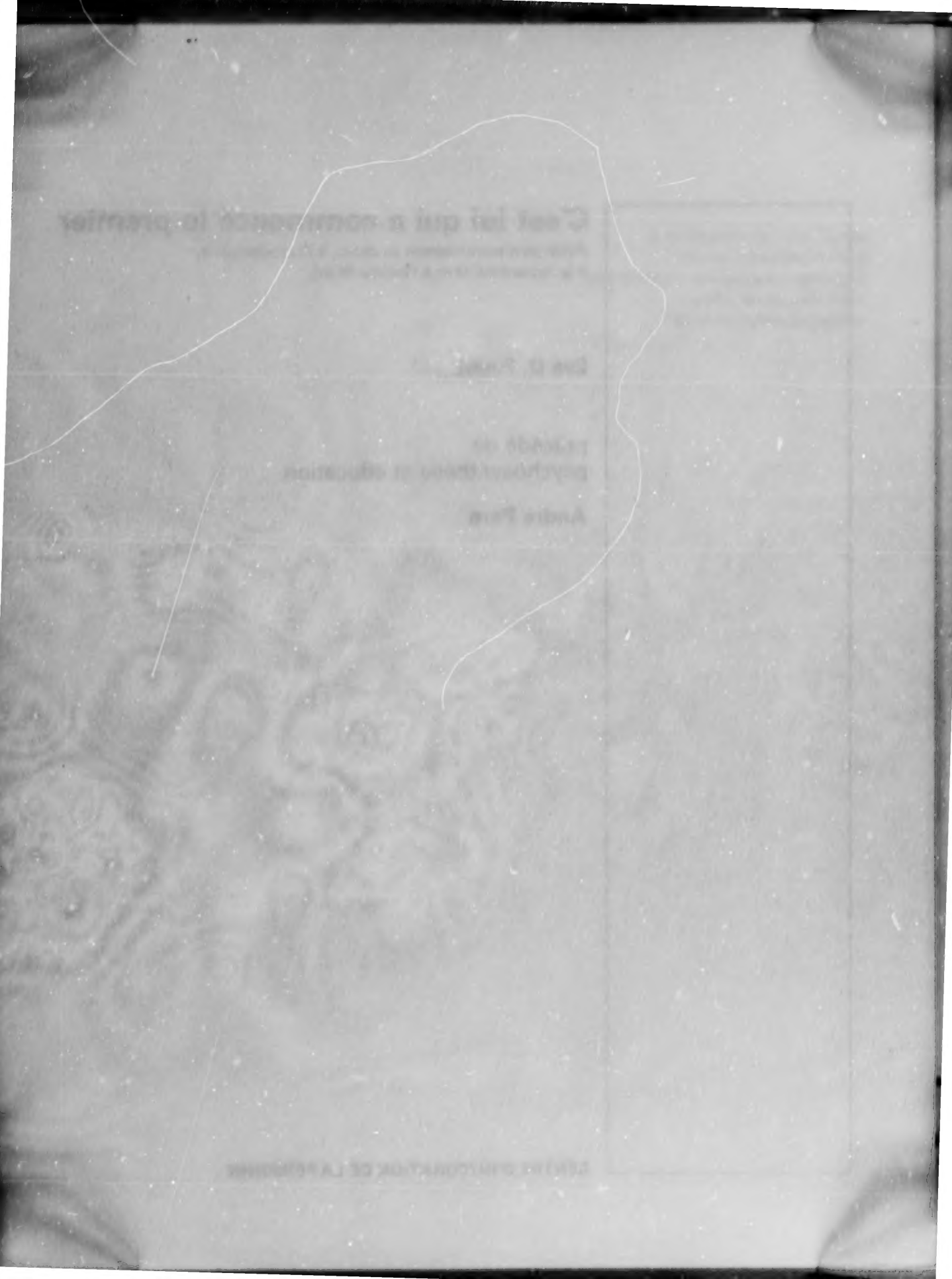
Activités d'entraînement au choix, à l'autodiscipline,
à la responsabilité et à l'estime de soi.

Eva D. Fugitt

précédé de
psychosynthèse et éducation

André Paré

CENTRE D'INTÉGRATION DE LA PERSONNE



À la mémoire de Jules Dumas
qui, en traduisant ce livre
pour le rendre accessible aux gens d'ici
y a trouvé une nourriture
pour sa propre croissance.

HE HIT ME BACK FIRST
Creative Visualization Activities for Parenting and Teaching
by Eva D. Fugitt
Copyright 1983 by Eva D. Fugitt
Published by Jalmar Press
45 Hitching Post Drive, Building 2
Rolling Hills Estates, California 90274
ISBN 0-915190-36-2

Traduction française de Jules Dumas

Copyright 1984 Le Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
C.P. 9514, Sainte-Foy, Québec, G1V 4B8

ISBN 2-920622-93-5

Dépôt légal - Quatrième trimestre 1984 - Bibliothèque Nationale du Québec

table des matières

Préface à l'édition québécoise 9

Introduction à l'édition québécoise
Psychosynthèse et Education 11

Préface à l'édition américaine 23

Introduction à l'édition américaine
A la recherche d'une meilleure façon de faire 27

LES ACTIVITÉS

Chapitre 1
Volonté • Choix 35

Chapitre 2
Les sentiments • L'estime de soi 53

Chapitre 3
L'imagination créatrice 77

Chapitre 4
Autorité intérieure 99

Chapitre 5
Rendement académique 113

Chapitre 6
La mort 119

Appendice 123

Bibliographie 131

préface à l'édition québécoise

Lorsque j'ai lu pour la première fois l'ouvrage d'Eva Fugitt, j'ai été impressionné par sa profondeur et sa simplicité. Elle y traite des humains, de leur développement, de leur grandeur. J'ai senti qu'à travers les aléas d'un quotidien difficile, à travers les conflits les plus aigus, elle conservait sans cesse présentes à son esprit les raisons de sa présence en classe, le sens de son rôle d'éducatrice. Elle demeure avant tout un être humain cherchant à aider d'autres humains à se réaliser, à devenir plus pleinement eux-mêmes.

J'en arrive dans ma propre vie à croire que je ne puis rien faire pour les autres si ce n'est de les placer dans des conditions qui leur permettent de s'aider eux-mêmes. Je n'ai aucun pouvoir pour changer les autres. Mon seul pouvoir, c'est celui de me changer moi-même, de devenir le changement que je souhaite voir se produire chez les autres. Lorsque je suis arrivé à me changer, un tant soit peu, je peux mieux comprendre que les autres ont ce même pouvoir, et qu'ils changent dès qu'ils sont prêts ou qu'ils trouvent des conditions propices.

L'ouvrage d'Eva Fugitt est un bel exemple des effets sur sa propre pédagogie d'un changement intérieur qu'elle a réalisé. Personne ne lui a dit ce qu'il fallait faire, ce qu'il fallait transformer. C'est sa transformation intérieure qui, graduellement, l'a conduite à essayer différents moyens pour transformer son action quotidienne. Ses anciens moyens ne suffisaient plus. C'est de la nécessité que naissaient les idées. Chacun peut être l'inventeur de sa propre pédagogie. Ce n'est toujours que ce que nous sommes qui nous fait agir, et la plus belle pédagogie ne sera toujours que ce qu'est la personne qui la porte.

Les enfants, pour elle, sont tous uniques, des "fils et filles de l'univers", et en cela, ils méritent sa considération la plus haute. Loin de s'intéresser aux difficultés de chacun/e, c'est à leurs forces qu'elle s'adresse. Même lorsqu'elle constate des difficultés, des blocages, des résistances, Eva Fugitt continue à croire profondément à leur valeur comme humains, à leurs qualités uniques et à leur capacité d'actualisation, de choix et d'autodétermination. Toujours, sans perdre patience, elle continue à faire appel à cette sagesse intérieure présente en chacun des enfants. Elle croit profondément qu'il y a à l'intérieur de tout humain une instance qui sait diriger chacun/e vers ce qui est le mieux pour lui/elle.

Il m'est apparu que cette vision de l'humain qu'apporte l'auteure n'avait guère été touchée par la pédagogie au cours des dernières années. Nous nous sommes intéressés à toutes sortes de courants pédagogiques, à des méthodes d'enseignement toutes plus sophistiquées les unes que les autres, mais lorsque nous en venions à considérer la croissance et l'intégration de la personne, nous devions nous limiter à de bonnes intentions. Ce n'est pas tous les jours que nous avons l'occasion de trouver un ouvrage pédagogique qui s'intéresse fondamentalement à l'être en lui-même, au développement de la conscience, et qui propose une approche pratique.

Ce qu'apporte Eva Fugitt n'implique pas des bouleversements pédagogiques au plan des méthodes. Tout/e enseignant/e peut tirer profit de cette vision des humains et continuer à utiliser les approches avec lesquelles il/elle est familier/ère. Il s'agit plus d'un changement de perspective, du développement d'une nouvelle vision de l'humain et de la recherche de moyens simples et efficaces pour traduire cette vision dans le quotidien.

Les changements dont il est question sont petits, mais essentiels. Ils se réalisent dans le quotidien par des gestes simples, engageant des choix à la mesure de celui qui les pose. Chaque enseignant/e doit trouver en lui les forces nécessaires à son propre changement. Respecter ses doutes, ses craintes et ses résistances fait partie de la vie. Si chacun de nous ne respecte pas sa propre réalité, comment pourrait-il imaginer être capable de respecter celle des autres. Tout ce que l'on peut faire commence toujours par soi-même. Il y a trop de "devrait" dans les changements pédagogiques. Lorsqu'on agit sous le coup de modes, de pressions extérieures, de changements planifiés de l'extérieur, on finit par dépasser ses propres forces, par perdre sa propre capacité d'inventer, et finalement par revenir au point de départ comme si rien n'avait eu lieu. Les changements créés sous l'impulsion de nos propres besoins, de notre propre compréhension, sont généralement permanents et irréversibles. La pédagogie peut être perçue comme une occasion de transformation personnelle. Chaque enfant, chaque adulte que nous rencontrons est pour nous une occasion de grandir et de devenir davantage. En cela, l'enseignement peut être un métier privilégié.

Le lecteur aura avantage à toujours garder en tête les buts que vise l'auteure. Il s'agit du développement de l'estime de soi, de l'actualisation de soi, du développement de sa capacité de concentration, d'imagination créatrice, d'autocorrection, de choix, d'autodétermination, de volonté. Ce qui est central, c'est toujours le développement de la conscience. Comment redonner à chaque enfant son propre pouvoir sur sa vie? Comment l'aider à prendre en charge son existence, son devenir. Elle cherche aussi à ce que les relations interpersonnelles et la communication soient riches et rendent possible ce devenir personnel.

Les outils que présente l'auteure peuvent sembler simples, faciles, mais ils sont très puissants. Il est important que l'enseignant/e ou le parent qui lira cet ouvrage garde bien en tête ces objectifs premiers qui sont poursuivis.

Ces outils peuvent devenir des instruments de manipulation dans les mains d'éducateurs/trices peu conscients ou machiavéliques. Une visualisation, un exercice de volonté comme "la question magique" peuvent être utilisés pour forcer sournoisement des enfants à adopter les comportements que l'on souhaite leur voir adopter. Il faut se rappeler que chacun de ces exercices, comme tous les autres qui pourront être inventés, doivent être utilisés dans le sens de la croissance, de la liberté de choix et de l'autonomie de l'enfant, et non dans le sens du calme et de la paix qu'ils peuvent rapporter à l'éducateur/trice. Ce n'est pas uniquement lorsque les choses vont mal dans une classe que l'on doit utiliser certaines techniques, mais aussi lorsque tout va pour le mieux. Ce que l'on cherche, c'est la découverte de la beauté inhérente à chaque humain et le développement de cette beauté.

Eva Fugitt nous dit comment cette pratique pédagogique a été pour elle une occasion de croissance personnelle. On ne saurait travailler de cette façon avec des enfants sans que chaque jour soit une occasion de prise de conscience et de transformation pour nous, éducateurs/trices. Nous aussi devons découvrir notre propre beauté d'humain, et devenir pour nous-mêmes ce qu'il y a de plus important au monde. C'est de cette façon que chaque être de la création peut devenir lui aussi ce qu'il y a de plus important.

L'auteure, en voulant garder la plus grande simplicité, a aussi choisi de limiter le plus possible la présentation théorique. Elle présente succinctement certains concepts, mais elle ne s'attarde pas à présenter la psychosynthèse de façon globale. Il m'est apparu que certains concepts comme ceux du soi, de la "désidentification", de la volonté, etc., avaient avantage à être explicités davantage. C'est ce qui explique que j'aie osé ajouter à cet ouvrage un chapitre d'introduction portant sur "la psychosynthèse et l'éducation". Cela me paraissait d'autant plus nécessaire qu'il n'existe actuellement en langue française que très peu de textes permettant de prendre contact avec cette magnifique vision de l'humain.

La traduction qu'a faite mon grand ami Jules Dumas juste avant sa mort n'a pas été sans poser des problèmes techniques complexes. Comment en effet conserver à des textes d'enfants leur fraîcheur. Eva Fugitt les présente dans son propre livre tels qu'ils lui ont été remis par les enfants, avec les ratures, les fautes, mais aussi la spontanéité et l'authenticité. Nous avons choisi de conserver dans le texte français les copies intégrales des textes anglais, sans égard à la qualité de la reproduction. Ils vous apparaîtront tels qu'ils se présentaient dans le quotidien de la classe d'Eva Fugitt. Nous aurions pu demander à des enfants québécois de réécrire cela à leur façon et vous présenter des fac-similés. Nous préférons présenter un original de moins bonne qualité technique, mais qui témoigne davantage de la réalité quotidienne d'une classe. C'est ce qui explique que vous retrouverez des textes d'enfants en anglais, et une traduction que nous avons voulue la plus judicieuse possible.

L'oeuvre d'Eva Fugitt a comme valeur d'être un maillon dans cette immense chaîne d'humains qui sont en train de chercher à vivre dans un univers meilleur, qui croient que la survie dépend désormais d'une élévation du niveau de croissance et qui sont prêts à travailler à l'éveil de leur propre conscience. Chacun de nous peut aussi faire partie de cette chaîne et participer à sa façon à l'édification de ce que Marilyn Ferguson a si magnifiquement appelé l'«ère du verseau».

André Paré
Centre d'intégration de la personne

introduction à l'édition québécoise
psychosynthèse et éducation

Le premier contact que j'ai eu avec la psychosynthèse devait avoir un retentissement important sur toute ma vie. Loin de se présenter comme une simple théorie psychologique, la psychosynthèse m'apparaissait comme un mode de vie, une façon d'être au monde et à moi-même. Cette vision de l'humain me permet de me situer dans un contexte plus large que celui des accidents et des contingences du quotidien. Pourtant, le quotidien garde toute sa réalité et sa valeur, car c'est à travers lui, et lui seul, que je peux exprimer mon être.

Je me suis profondément engagé dans la pratique de la psychosynthèse et je me suis rendu compte que cette pratique régulière apportait des transformations fondamentales, et que différents aspects de ma vie s'intégraient davantage. Il m'a semblé qu'il y avait là des éléments fondamentaux susceptibles d'aider tous ceux/celles qui veulent avoir une vie plus harmonieuse et qui souhaitent aider d'autres humains dans leur croissance. Mon métier étant de travailler à la formation des enseignants/es, j'ai vite fait l'hypothèse qu'il y avait moyen d'appliquer cette option dans ce domaine.

Mon but dans cette introduction est avant tout de présenter aux enseignants/es les principaux concepts de la psychosynthèse. J'ai la certitude que cette vision de l'univers intérieur et extérieur aide à se situer comme personne, et qu'elle permet de devenir plus efficace dans ses interventions pédagogiques auprès des autres. Une connaissance approfondie de l'humain permet aussi d'être plus respectueux, à la fois de soi-même et des autres.

UNE PSYCHOLOGIE EN ÉVOLUTION

Comme toute science, la psychologie doit être située dans un contexte en évolution. Au début du siècle, en psychologie, deux grands courants de pensée s'opposaient. D'un côté, le béhaviorisme, de l'autre, la psychanalyse. Watson et ceux qui l'ont suivi s'intéressaient aux comportements et ils refusaient systématiquement de faire de la conscience et du monde intérieur un objet de science. Une partie importante de la réalité humaine était éliminée sous prétexte qu'elle n'était ni observable, ni manipulable expérimentalement.

Freud avait pris une position diamétralement opposée en découvrant l'inconscient. Non seulement l'inconscient existait-il, mais encore, il déterminait subtilement une grande partie des comportements. Le devenir humain apparaissait comme téléguidé par l'inconscient. S'intéresser aux comportements, c'était s'intéresser à la surface des choses. Pour retrouver l'énergie première, la source de toutes les motivations, il fallait plonger dans l'inconscient.

Ces deux visions de l'humain avaient en commun une vision de l'homme taré. Avec des technologies fort différentes, il fallait redresser, corriger, améliorer le fonctionnement. Quelqu'un sait de l'extérieur ce que devrait être une croissance optimale, et il la guide grâce à une technologie particulière.

Il y a une vingtaine d'années, particulièrement sous l'impulsion d'auteurs comme Alport, Maslow et Rogers, une troisième force apparaissait, la psychologie humaniste. Cette fois, l'accent était mis sur l'actualisation de soi, le développement du potentiel humain, l'intégration du moi et de la personnalité. Maslow, particulièrement, apportait une vision où la psychologie cessait de se centrer sur la pathologie pour se préoccuper de la santé mentale et du développement optimal. Depuis, la psychologie humaniste a donné naissance à un foisonnement de pratiques de toutes sortes, toutes aussi différentes les unes que les autres, mais où l'on retrouve toujours cette volonté d'optimiser le fonctionnement humain, de permettre la réalisation de soi. On commençait davantage à parler de créativité, d'expression, d'autonomie...

A travers cette recherche s'est dégagé graduellement un autre courant de pensée qu'on appelle désormais la psychologie transpersonnelle. Il s'agit d'un nouvel élargissement qui, par-delà l'intégration de la personnalité, cherche à inclure de nouveaux éléments laissés de côté, ou souvent pris en compte par les religions. La psychosynthèse se situe dans ce contexte d'une psychologie transpersonnelle. Elle inclut dans sa vision de l'humain les dimensions spirituelles.

Le travail de Roberto Assagioli qui date déjà du début du siècle, apparaît comme une immense synthèse. On y retrouve une intégration des différents courants de la psychologie et sa pensée inclut des domaines nouveaux réservés jusque-là à la philosophie et à la religion. Sa pensée s'étend

jusqu'aux confins de la spiritualité la plus profonde. La psychosynthèse tient compte de la réalité intérieure et de la réalité extérieure. Assagioli fait aussi preuve d'une connaissance profonde de la pensée orientale et à travers sa vision, on peut voir s'établir un pont entre l'Orient et l'Occident.

UN UNIVERS QUI SE CHERCHE

Je ne crois pas qu'il soit possible de comprendre ce qu'est la psychosynthèse sans se donner une vision globale de l'univers et de son évolution. Consciemment ou inconsciemment, nous avons tous une représentation de l'univers. Ces dernières années, les scientifiques et les vulgarisateurs (D. Bohm, Prigogine, Teilhard de Chardin, Carl Sagan, H. Reeves, J. de Rosnay, etc.) nous ont apporté des informations sur la nature et l'évolution du cosmos. Tout apparaît de plus en plus comme un immense ensemble en évolution qui se construit et se transforme sans cesse. Teilhard de Chardin parlait de la complexification de la matière et de l'apparition, à chaque palier de complexification, de nouvelles propriétés inhérentes à la nouvelle organisation de la matière. C'est ainsi que pouvait apparaître la vie.

On peut imaginer ce long déroulement d'une matière qui s'organise, se complexifie, et tout cela d'un mouvement intérieur. C'est Szent-Gyoergyi qui affirme qu'il y a dans la matière elle-même une intention, une direction, comme s'il y avait dès le départ un principe organisateur. Tout se passe comme si l'univers se cherchait, essayait de trouver une forme optimale toujours plus évoluée.

Dans cette évolution qui se calcule en milliards d'années, l'humain apparaît comme un point culminant. A travers cette complexification, c'est l'apparition d'une conscience de plus en plus grande qui semble se dégager. De la conscience des plantes qui savent déjà se tourner vers le soleil pour y trouver leur énergie à la conscience actuelle de l'homme qui peut réfléchir sur sa propre conduite, son historicité et son existence, il y a une continuité.

L'histoire de l'univers apparaît comme une longue marche, non terminée vers la conscience. Chaque humain représente une manifestation claire de cette recherche de la conscience. Nous sommes tous des éléments à travers lesquels l'univers cherche à se manifester, la conscience se construit. Nous apparaissons comme des essais que l'univers se donne pour se permettre sa course vers la réalisation de cette conscience de plus en plus évoluée.

Qui suis-je? A quoi sert notre vie? Quel est le sens de la vie? Ce sont là des questions fondamentales qui restent et resteront toujours au coeur de tous les humains. C'est à ces questions que la psychosynthèse s'intéresse. C'est à travers la simplicité et les exigences d'un quotidien que chacun de nous peut répondre pour lui-même à ces questions, et ces réponses demeureront toujours ouvertes.

Hermann Hesse affirme:

"La vie de chaque humain est un chemin vers soi-même, l'essai d'un chemin, l'esquisse d'un sentier. Personne n'est jamais parvenu à être entièrement lui-même; chacun, cependant, tend à le devenir, l'un dans l'obscurité, l'autre dans plus de lumière, chacun comme il le peut. Chacun porte en soi, jusqu'à sa fin, les restes de sa naissance, les dépouilles, les membranes d'un monde primitif. Beaucoup ne deviennent jamais des hommes, mais demeurent grenouilles, lézards ou fourmis. Tel n'est humain que dans sa partie supérieure, et poisson en bas. Mais chacun de nous est un essai de la nature dont le but est l'homme..."

(in Demian)

Chaque humain peut être considéré comme un élément à travers lequel est en train de se faire l'histoire de l'univers, la complexification et l'émergence de cette conscience. C'est cette vision globale de l'univers qui m'aide à me situer et à situer le travail d'éducation dans lequel nous sommes engagés. Chacun/e est fils ou fille de l'univers, et, à sa façon, essaie de réaliser ce qu'est un humain. En cela, nous nous ressemblons tous, et pourtant, aucun n'est réductible à l'autre. L'unicité de chacun est précisément ce qui sert à cette immense recherche d'existence, de conscience.

Dans ce contexte, le rôle de la psychologie, de l'éducation, n'est plus de corriger, ni de redresser la croissance. Il s'agit davantage de supporter, d'aider, de permettre ce déploiement naturel inscrit dans chaque personne. La nécessité de protéger l'individualité ne fait aucun doute, elle est la condition de l'universalité.

Il m'apparaît de plus en plus que les humains, à travers leurs difficultés, leurs imperfections, sont d'une extraordinaire beauté. Rien n'est plus parfait qu'un humain tel qu'il est. Il faudrait être prétentieux pour imaginer que nous pourrions en fabriquer un de meilleure qualité, un surhomme. On n'a qu'à imaginer que nous pourrions fabriquer des pygmées de deux mètres et nous n'en finirions pas d'évaluer l'ampleur de la catastrophe. Même nos crises les plus profondes peuvent être perçues, avec un peu de recul, comme des créations grâce auxquelles notre organisme a pu se transformer et devenir. Infailliblement, chacun/e trouve des moyens propres pour assurer un équilibre intérieur qui demeure toujours précaire. Des moyens détournés, des résistances subtiles, des comportements apparemment mal adaptés, tout concourt à l'expression et au devenir d'une personne. Chacun/e sait comment assurer son intégrité. En définitive, c'est à chacun/e qu'il appartient de déterminer la course de sa vie. Personne ne peut à notre place choisir ce qui est le mieux. C'est à cette prise en charge de sa vie par chacun/e que la psychosynthèse s'intéresse. Sans cette première étape, il est difficile d'imaginer que des êtres pourront s'aligner sur le déploiement universel dont ils font partie et qu'ils rendent possibles.

Le développement de la conscience semble être le plus haut point auquel l'éducation puisse aspirer. Il s'agit de permettre à chacun/e et à soi-même de devenir sa propre autorité intérieure, de reconnaître profondément ce qu'il est, et de conserver en toutes circonstances son pouvoir de choix et sa responsabilité.

LES THÉORIES... DES CARTES

Avant de présenter ce qu'est la psychosynthèse, j'aimerais rappeler qu'il s'agit d'une vision de la réalité, d'un construit. Toutes nos théories sont de cet ordre. Elles tentent d'expliquer, de rendre compte de la réalité, mais il faut se rappeler que la réalité est plus complexe que les représentations que nous pouvons nous en faire. Il s'agit essentiellement de cartes, et comme le dit la sémantique générale, la carte n'est pas le territoire. Si nous allons à la chasse, ce n'est pas sur la carte que nous trouverons le gibier. Ce n'est pas sur la carte non plus que nous trouverons les surprises et les émotions qui nous attendent. La carte ne fait que donner quelques indications très spécifiques.

Nous sommes des spécialistes des cartes et nous en venons à nous parler par cartes interposées en perdant de vue la réalité dont il est question, pour nous, ici, la complexité d'un humain. Nous n'avons guère le loisir de faire autrement car nous ne pouvons pas appréhender la réalité telle qu'elle est dans son ensemble. Nous nous construisons des modèles approximatifs que nous transformons au fur et à mesure que nous constatons leurs imperfections. C'est par l'intermédiaire de ces modèles que nous pouvons comprendre et communiquer entre nous. Le danger qui nous guette tous, c'est celui de confondre nos cartes et la réalité, ou de vouloir réduire les humains aux explications que nous avons fabriquées.

L'histoire des sciences n'est qu'une facette de l'histoire de l'évolution de la conscience sur cette planète. Il s'agit de l'histoire successive des cartes que nous avons construites, et cette histoire ouvre naturellement sur les prochaines cartes. C'est dans cette optique qu'il faut situer la carte de la psychosynthèse. Ce modèle attire l'attention sur certains aspects de la réalité. Il permet aussi une intervention d'un certain type. L'avantage de la psychosynthèse, c'est qu'elle prend en compte de nombreux éléments souvent oubliés, et que le modèle est plus complexe. Par contre, il s'agit toujours d'une carte, et tous, un jour ou l'autre, nous risquons de croire qu'il s'agit de la réalité. Rappelons-nous donc avant d'entrer dans ce modèle que les humains sont d'une extraordinaire beauté et d'une extrême complexité.

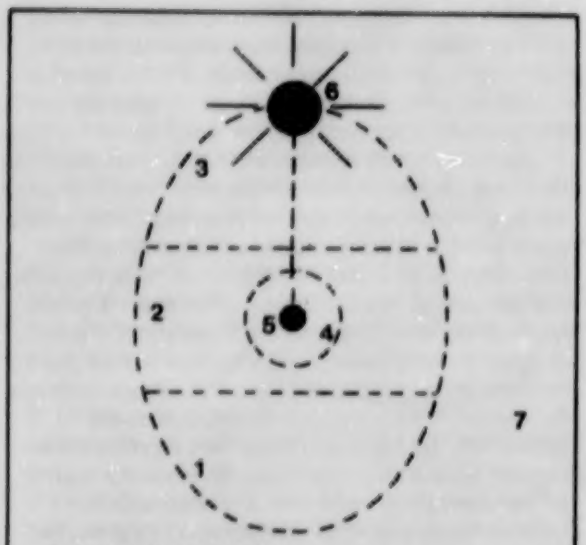
LE DIAGRAMME DE L'OEUF

La croissance humaine se fait naturellement. Ce n'est pas parce que nous intervenons de telle ou telle façon qu'elle se réalise. Il y a une énergie à l'intérieur de tout être qui lui permet de se réaliser en utilisant, à sa façon, ce qui est présent dans son environnement. La psychosynthèse vise simplement à offrir un support conscient à ce processus naturel de croissance. Il s'agit d'une conception intégrative du développement où l'on cherche à intégrer toutes les composantes autant personnelles que spirituelles de l'être.

C'est vers 1911 que Roberto Assagioli a commencé à introduire cette vision de l'humain dans son travail. Il était familier avec les enseignements

de Freud, mais il trouvait qu'on n'y tenait pas suffisamment compte des aspects plus élevés et spirituels de l'être. C'est ce qui l'a amené à développer une conception plus inclusive des différentes formes d'énergie qui tendent à se réaliser à travers l'humain.

C'est dans le "diagramme de l'oeuf" que l'on retrouve les différentes composantes de la psyché humaine. Le diagramme représente les différentes sources d'énergie. Il s'agit d'une vision de la réalité intérieure de l'âme humaine. Les lignes pointillées indiquent que les frontières sont perméables, que l'énergie provenant des différentes zones de la psyché, ou de l'extérieur, peut circuler et être au service d'un centre intégrateur, le "Je", le soi personnel. Le soi personnel se différencie de l'ego, de ce que nous appelons la personnalité.



1. Inconscient primitif
2. Inconscient moyen
3. Supraconscient
4. Champ de conscience
5. Soi personnel
6. Soi supérieur (ou transpersonnel)
7. Inconscient collectif

1. L'inconscient primitif

Il s'agit des pulsions biologiques et des instincts premiers. Cette zone apparaît comme le fondement même de l'édifice. On y trouve, outre le fonctionnement autonome de l'être (les structures nerveuses et neurophysiologiques), des éléments dont nous avons perdu le souvenir. Il peut s'agir de souvenirs anciens dont nous avons perdu la trace ou d'expériences menaçantes qui, compte tenu des circonstances et de notre capacité de les intégrer, ont été refoulées à ce niveau, de façon à nous permettre de continuer notre vie. Ces expériences menaçantes, lorsqu'elles sont refoulées, conservent toute leur énergie et, en conséquence, tendent à se manifester de toutes sortes de façons. Le refoulement, ou l'enfouissement de certaines expériences dans l'inconscient primitif n'a rien de négatif. C'est un instrument de survie qui permet, à des moments stratégiques, de passer à travers des difficultés.

L'inconscient primitif, c'est aussi la zone de tout ce qui n'a pas été développé. En tant qu'êtres humains, nous aurions pu être n'importe quoi. Nous avons dès notre conception toutes les propriétés qui font qu'un être humain est ce qu'il est. Ainsi, nous avons la possibilité d'avoir toutes les sensations, d'éprouver toutes les émotions, de générer toutes les pensées, etc. Les événements, les circonstances, font que nous en venons à développer davantage certains aspects, les autres demeurant dans ***l'ombre***. C'est Jung qui le premier a mis en évidence cette notion d'ombre. Il s'agit des aspects potentiels qui n'ont pas eu la possibilité de s'actualiser ou qui sont gardés en veilleuse. Ces aspects ont eux aussi une énergie qui tend à se manifester et à se faire connaître. L'inconscient primitif, c'est la zone du passé. Il n'a pas de connotation morale. Il n'est ni bon, ni mauvais. Il existe naturellement, et il représente une puissante source d'énergie. Comme nous le verrons, cette énergie a tendance à se manifester à notre insu. Nous développons aussi des moyens subtils pour ne pas entrer en contact direct avec cette énergie. C'est pourquoi il est possible de parler de l'inconscient primitif qui peut être représenté comme un immense réservoir à notre disposition.

2. L'inconscient moyen, et 4. Le champ de conscience

L'inconscient moyen correspond à tout ce qui à un moment ou à un autre peut entrer dans le champ de la conscience. C'est essentiellement le présent. Il s'agit de tout ce dont nous pouvons facilement nous souvenir. Notre champ de conscience est toujours relativement limité. Seuls

quelques éléments qui se succèdent très rapidement peuvent y être présents. Ainsi, notre conscience peut être centrée sur une sensation corporelle, puis passer à une pensée, puis de là, à une émotion, etc. Il y a dans le champ de conscience une fluctuation constante. Le rapport figure-fond change sans cesse. "Je pense à une tension que j'ai aux épaules, puis je me souviens d'un ami qui doit venir, d'un téléphone à faire, puis du plaisir que j'ai eu à telle occasion, etc."

Le champ de conscience, c'est la figure qui change sans cesse. Le fond, c'est l'ensemble des éléments qui pourraient, si je leur portais mon attention, devenir figure. On pourrait dire que l'inconscient moyen, c'est l'énergie qui provient de la réalité intérieure et extérieure avec laquelle nous pouvons être spontanément en contact. Le champ de conscience, c'est cette toute petite zone à travers laquelle, dans l'instant, chacun est en train d'exprimer son existence. C'est la façon unique à travers laquelle chacun cristallise l'énergie qui passe à travers lui. Nous avons tous, compte tenu de notre histoire de vie et de notre spécificité, une façon propre de transformer l'énergie. La réalité n'est jamais la même pour personne et, par certains côtés, nous sommes toujours en train de la construire.

3. Le supraconscient

Il s'agit de la zone du devenir. On y trouve les énergies potentielles, les dimensions évolutives. Il ne s'agit pas de croire que nous sommes prédestinés. Cela conduirait à abandonner toute forme de responsabilité, chacun étant laissé à son destin. Il s'agit davantage du fait qu'il y a toujours à l'intérieur de chaque être les qualités et les forces qui vont présider à son devenir. Les énergies qui se trouvent dans le supraconscient sont plus subtiles et mieux organisées. On y trouve nos tendances les plus évoluées, et c'est à partir de ces énergies et de ces forces que chacun sait reconnaître ce dont son organisme a besoin pour mieux réaliser son essence.

Le supraconscient est la source de l'amour, de la volonté altruiste, des actions humanitaires, des grandes inspirations artistiques et scientifiques, des grandes visions intuitives et poétiques, des états de transcendance, des expériences mystiques et spirituelles.

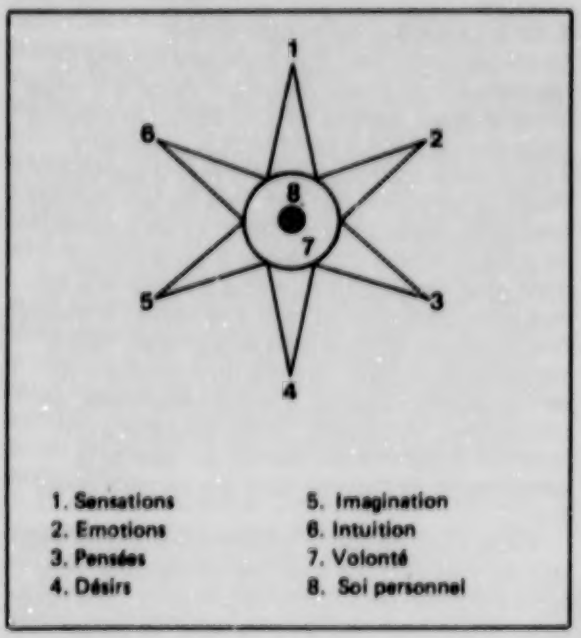
On y trouve une énergie puissante qui traverse tous les êtres au même titre que celle qui provient de l'inconscient primitif. La notion de supraconscient est un apport spécifique d'Assagioli qui refusait de tout réduire à la libido et à l'énergie sexuelle. Pour lui, il y a chez tout être des énergies supérieures. Elles résident aussi dans la zone de l'inconscient, mais de temps à autre, ces énergies passent dans la zone de l'inconscient moyen et elles peuvent être mises à la disposition du soi.

Un rôle important de la psychosynthèse sera de permettre à toute personne, enfant ou adulte, d'utiliser et d'intégrer ce type d'énergie. Le supraconscient est accessible à tous. Il est source d'inspiration et de direction.

5. Le soi personnel

Le soi, c'est la réalité qui, à l'intérieur de chaque être, transcende les composantes de la personnalité. Il s'agit d'un centre unificateur, autour duquel peut se faire l'intégration de la personnalité. Nous nous identifions facilement à certains aspects à l'exclusion de certains autres. Le soi, c'est ce qui est plus fondamental, c'est l'essence même de l'être, par-delà l'ego.

Dans son diagramme de l'étoile, Assagioli a illustré comment la conscience, le soi, est toujours dans quelque chose. Elle peut être dans des sensations, des émotions, des pensées, des désirs, l'imagination, ou l'intuition.



1. Sensations
2. Emotions
3. Pensées
4. Désirs
5. Imagination
6. Intuition
7. Volonté
8. Soi personnel

La conscience passe d'un élément à l'autre continuellement et elle a la capacité de se reconnaître dans ce qu'elle est. Cependant, la conscience n'est pas la même chose que ce dans quoi elle est. Ainsi, nous pouvons être conscient des sensations que nous avons, mais la conscience en elle-même est autre chose que la sensation. Il s'agit d'un concept très abstrait, difficile à appréhender, mais dont la connaissance (l'expérience) est fondamentale.

Le soi, c'est le lieu de conscience qui a comme double caractéristique d'être d'abord un lieu d'observation qui constate ce qui est à chaque instant, le reconnaît, et d'être un lieu de volonté, capable de choisir et de diriger la conduite. Le soi permet de reconnaître ce qui est autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'être. Il s'agit d'une perception claire, sans distorsion, sans intérêt.

Le soi personnel apparaît comme le lieu de convergence de toutes les énergies tant supraconscientes que celles provenant de l'inconscient primitif ou moyen. Toutes les forces étant perçues clairement, elles sont utilisées sans détour pour la réalisation du soi. Il y a dans le soi l'unicité propre à chacun/e qui canalise d'une façon unique l'énergie qui le traverse. Il y a aussi dans le soi personnel cette réalité universelle qui nous fait partager la même humanité.

6. Le soi supérieur ou transpersonnel

Le soi personnel peut être considéré comme un représentant au niveau individuel de cette énergie universelle qui traverse tous les êtres. On a donné beaucoup de noms à cette énergie universelle, à cette force cosmique, à cette réalité supérieure. Plusieurs personnes ont témoigné de leur contact avec cette réalité transcendante. Le soi supérieur ou transpersonnel correspond à cette énergie dont nous participons tous et qui s'incarne à travers le soi personnel, et tend à se réaliser à travers nos structures uniques dans le quotidien. Notre personnalité apparaît comme un instrument au service de cette essence, d'abord personnelle, et ultimement, universelle. Le soi supérieur a une fonction intégrante qui permet au reste de la personnalité de s'aligner dans une certaine direction.

De ce point de vue, à travers notre unicité, chacun de nous exprime aussi une universalité. Plus nous irons loin dans notre individualité, plus nous rejoindrons cette réalité universelle. Le soi est aussi un réceptacle de l'énergie universelle. Nous apparaissons comme des cristallisations de l'énergie universelle, ce qui fait de chaque humain un des maillons de cette recherche que l'univers fait de lui-même.

7. L'inconscient collectif

Notre psyché n'existe pas à partir de rien. Nos frontières personnelles sont ouvertes sur une réalité environnante qui, elle aussi, a un passé, un présent et un avenir. Nous participons tous d'un passé biologique et culturel. Nous sommes baignés et influencés par "l'esprit du temps" dans lequel nous vivons. Nous avons une structure profonde identique à celle de l'univers où nous vivons. Bob Samples parle d'holonomie, au sens où tous les éléments de l'ensemble participent de la même réalité. A leur niveau, les humains sont aussi l'univers. Comme Jung l'avait appréhendé, l'énergie a tendance à s'organiser de façon identique chez tous les humains. C'est ce qu'il appelait les archétypes. Chacun de nous a sa façon unique de se réaliser, mais à y regarder de plus près, on peut se rendre compte que nos destinées personnelles ont tendance à se réaliser selon des patterns qui se ressemblent. Nous sommes porteurs d'une structure profonde qui a tendance à organiser les choses d'une façon conforme à notre passé biologique et culturel. Chacun de nous est un condensé de l'histoire qui l'a précédé.

LES SUBPERSONNALITÉS

Il n'est pas toujours facile d'agir de façon centrée. A travers notre expérience, nous en venons à nous construire des façades, des identifications. Nous voudrions être gentil, doux, calme. On nous apprend que la colère est mauvaise. Nos modèles d'homme et de femme se cristallisent rapidement au contact de notre milieu familial et culturel. Nous devons être de telle façon et nous devons éviter d'être de telle autre. Au lieu d'être simplement ce que nous sommes à chaque instant, et de conserver la possibilité d'être tout ce qu'un humain peut être, nous nous efforçons d'être conforme à ce que nous percevons comme des attentes de notre milieu.

Nous prenons des moyens subtils pour ne pas percevoir les autres aspects de notre existence qui nous définissent tout autant. Ces autres aspects

qui se retrouvent dans l'inconscient ont aussi leurs forces et leurs qualités.

Si nous revenons au diagramme de l'étoile, nous verrons que nous pouvons tour à tour nous identifier à nos sensations, nos émotions, nos pensées. Nous nous identifions volontiers à nos tensions, à nos maladies, à nos détresses, à nos passions, tout comme aux théories et aux idées qui germent en nous. Ainsi, le "pessimiste" ne verra plus autre chose que les malheurs qui lui arrivent. S'il se retrouve au coeur de la chance, il sera persuadé que cela ne durera pas longtemps. La "martyre" sera toujours sacrifiée. Le "perfectionniste" ne cessera pas de travailler et jamais il ne pourra se permettre de faire une erreur. Ses oeuvres ne seront jamais terminées, et il cherchera désespérément à faire plus et mieux.

La psychosynthèse appelle "subpersonnalités" ces personnages qui naissent à travers les aléas de notre vie. Ils sont comme des personnages de théâtre à travers lesquels se réalise notre vie. A différents moments de notre existence, particulièrement durant le jeune âge, certains comportements nous permettent de satisfaire des besoins fondamentaux. Nous découvrons que l'environnement répond bien à certaines façons d'être ou d'agir, et comme cela assure notre sécurité, notre reconnaissance, ou nous apporte l'affection et l'amour dont nous avons besoin, nous continuons à utiliser ces comportements. C'est ainsi que naissent et se transforment ces différents personnages.

Ainsi, une "séductrice" peut nous rapporter beaucoup d'attention, un "malade" peut nous permettre d'être touché, caressé. Un "aventurier" peut permettre d'être reconnu, admiré. Un "colérique" peut permettre de camouffler notre peur et d'assurer temporairement notre sécurité. Ces subpersonnalités jouent un rôle essentiel. Elles nous permettent de survivre et, fondamentalement, de satisfaire, à un moment donné, des besoins essentiels. C'est notre rapport très spécial à l'environnement, notre structuration unique, qui s'exprime à travers ces personnages. Ces subpersonnalités ne sont ni bonnes ni mauvaises. Elles existent et elles nous servent à nous exprimer. Personne n'a le loisir de les faire disparaître. Elles sont comme notre corps, nos émotions, nos pensées. Elles existent, et notre seul pouvoir demeure de les reconnaître, de comprendre leur existence et de leur permettre d'agir dans la direction du soi.

Avec le temps, chaque subpersonnalité développe des habiletés importantes. C'est grâce à ces habiletés, à ces savoir-faire, à cette énergie propre à chaque subpersonnalité que nous pouvons vivre notre vie. Elles sont nos outils d'expression. Toute subpersonnalité a cependant sa contrepartie, celle qui n'a pas le droit à l'existence, celle que nous ne voulons pas voir et que nous reléguons dans l'ombre. L' "excitée" a sa contrepartie calme. La "colérique" a sa contrepartie peureuse. Bref, tout ce qui est du côté de la lumière a son opposé dans l'ombre, et tout ce qui est dans l'ombre tend à s'exprimer vers la lumière. Nous pouvons tous développer des mécanismes pour nous empêcher d'entrer en contact avec la tristesse, mais tôt ou tard, la tristesse trouvera suffisamment d'énergie pour se faire connaître et se retrouver incluse dans notre existence.

Des outils qui nous avaient bien servi en viennent à ne plus nous servir, voire à nous nuire. La "séductrice" qui cherchait de l'admiration n'en finira plus d'en chercher et elle s'épuisera au travail en faisant fuir les autres. La "peureuse" demandera à être reconnue et respectée durant que le "colérique" ne suffira plus à la masquer. Le jour où une subpersonnalité ne satisfait plus l'ancien besoin qui l'avait fait naître, besoin toujours présent, la crise éclate. C'est souvent l'occasion pour l'autre partie, la polarité, de se manifester. Tout se passe comme si nos caractéristiques étaient toutes situées sur un continuum. Nous avons tendance à utiliser une extrémité de ce continuum, à faire disparaître l'autre, ce qui débalance le système. Comment utiliser simultanément l'énergie disponible aux deux extrémités de ce continuum? Comment, dialectiquement, être à la fois calme tout en demeurant en contact avec l'excitation?

Au moment des crises, nous refusons généralement les aspects de nous-même qui sont en jeu. Nous ferions tout pour les voir disparaître. C'est le rejet, le refus, le NON. C'est aussi le désespoir. Nous ne nous permettons plus d'être ce que nous sommes, nous devenons totalement identifié à tel ou tel aspect, et nous n'arrivons plus à voir autre chose.

La transformation et l'intégration de nos subpersonnalités n'est possible que le jour où nous réussissons à les reconnaître et à les accepter. Cependant, pour les accepter, il nous faut saisir le besoin sous-jacent. Si le "colérique" répondait

à un besoin de sécurité, nous ne pourrons l'intégrer à notre vie qu'en reconnaissant ce besoin de sécurité et en trouvant des moyens efficaces pour le satisfaire. Derrière toute subpersonnalité, il y a un besoin profond, et ce besoin est fondamentalement bon. On peut, comprenant la nature essentielle de ce besoin, arriver à comprendre comment une subpersonnalité a pu voir le jour. On peut même, et c'est inévitable, arriver à comprendre comment ces parties de nous que nous voulons rejeter nous ont servi, nous ont été utiles et nous ont permis de développer des qualités uniques qui sont désormais nos forces. Le "timide" a en lui des qualités de vulnérabilité et de sensibilité.

Lorsqu'il est question de ces besoins, il faut penser à la façon dont Maslow les avaient définis. Besoin de sécurité, d'amour, de reconnaissance, d'affection, d'appartenance, de compréhension, etc. Lorsque nous arrivons à reconnaître que derrière toute subpersonnalité il y a un besoin de ce type, nous pouvons choisir librement de satisfaire ce besoin. Nous pouvons aussi reconnaître que la subpersonnalité que nous avions utilisée jusque-là n'est plus un instrument valable pour satisfaire ce besoin, les circonstances ayant changé. Nous avons alors la possibilité de créer un autre personnage qui pourra satisfaire ce besoin plus efficacement. Il viendra s'intégrer à notre vie.

Les subpersonnalités ont une tendance naturelle à agir pour elles-mêmes et à se satisfaire dans leur petit coin sans tenir compte des autres parties de nous. Ce n'est que lorsque nous avons développé un centre intégrateur, le soi, que nous pouvons permettre à toutes les parties de nous-même d'exister et d'être mises au service de notre réalisation. Les subpersonnalités nous offrent des forces, des habiletés, des qualités. Le problème est de mettre tout cela au service du soi.

Avant d'arriver à cet état d'harmonie entre les subpersonnalités, il faut du temps, beaucoup de compromis, et surtout, de l'observation. Il y a des étapes dans l'harmonisation de ces subpersonnalités. C'est à chaque jour que la conscience doit être alerte, qu'elle doit observer ce qui se passe, le reconnaître, et l'intégrer.

IDENTIFICATION ET DÉSIDENTIFICATION

Il n'est pas facile d'être en contact avec ce qui se passe pour nous à chaque instant. Les subpersonnalités agissent pour elles-mêmes, à notre insu, et nous nous laissons facilement absorber par différents aspects de notre champ de conscience. Nous perdons de vue nos motivations profondes pour nous arrêter à ce qui est en train de se dérouler, comme si cela nous définissait totalement. La seule voie possible, c'est celle de la désidentification.

Lorsque nous sommes en contact avec le soi, il est possible de prendre conscience que, quelle que soit la situation, nous ne sommes pas uniquement ce qui est en train de nous arriver. Nous devons distinguer entre l'AVOIR et l'ÊTRE. Nous avons des sensations, des émotions, des pensées, des désirs, des images, des intuitions, mais nous ne sommes pas cela. Nous avons de multiples subpersonnalités, mais nous ne sommes pas que cela. Le soi apparaît clairement comme "un centre de pure conscience" qui existe et s'exprime à travers tout ce que nous avons, mais fondamentalement, il n'est pas cela. L'expérience du soi, de ce lieu de conscience qui n'est pas l'ensemble des accidents et des contingences à travers lesquelles nous exprimons notre existence, est probablement l'expérience la plus importante que puisse faire un humain. Quoi qu'il nous arrive, notre essence, notre être, demeure comme au premier jour de notre conception, inaltérable.

Cela ne se réalise cependant pas si facilement. Comme l'exprime Assagioli: "Nous sommes dominés par tout ce à quoi nous nous identifions et nous dominons tout ce dont nous pouvons nous désidentifier." En d'autres termes, tant que nous ne reconnaissons pas comme une partie de nous telle émotion, telle pensée, telle subpersonnalité, il nous est impossible de nous en désidentifier. Ces contenus de conscience continuent indéfiniment de nous absorber. Ainsi, nous n'avons aucun pouvoir sur les subpersonnalités si ce n'est celui de reconnaître leur ravage après coup. Les identifier, les reconnaître, percevoir leurs qualités uniques, leurs forces, et les accepter nous permet de reprendre un certain pouvoir sur elles. La désidentification devient possible dès que nous avons reconnu qu'il s'agit là de parties de nous qui nous appartiennent mais qui n'épuisent pas ce que nous sommes. Nous avons aussi d'autres parties et c'est à travers l'ensemble de ces parties que nous nous réalisons, et ce que nous réalisons est plus essentiel que ce à travers quoi nous le réalisons.

LA VOLONTÉ

Seule, l'observation peut permettre cette reconnaissance. Le soi a comme caractéristique d'être un observateur objectif qui ne juge ni ne critique. Il est capable de voir, d'observer, de comprendre ce qui se passe. Ce faisant, il donne aussi accès à un pouvoir de choix. Nous ne pouvons choisir que ce que nous percevons clairement. Ce qui se passe hors du champ de conscience ne nous donne aucune liberté de choix.

En psychosynthèse, la volonté, c'est cette capacité de choisir, de diriger la conduite. La volonté permet à toutes les subpersonnalités, habituées d'agir pour elles-mêmes, de venir s'aligner avec le soi. L'action se fait alors dans la direction de ce qui est le mieux pour l'organisme.

La volonté n'est pas cette force extérieure qui vient contraindre l'être dans une direction déterminée par quelqu'un d'autre. Elle ne correspond pas non plus à tous ces "devrait" que nous avons tous intériorisés avec le temps. Ce n'est pas non plus cette conception victorienne axée sur le bien ou le mal et sur le jugement constant qui vient s'abattre sur nous.

La volonté, c'est le déploiement naturel de cette énergie vitale qui sait toujours où elle doit aller. Lorsqu'un enfant est conçu, il ne se demande pas s'il doit grandir, il le fait, spontanément, naturellement, mu par une force intérieure. C'est de cette volonté dont nous parlons, cette force de liberté qui reconnaît toujours comment exprimer son essence. Nous n'avons pas à forcer la volonté, il faut la libérer des entraves que nous lui avons mises avec le temps. Ainsi, des subpersonnalités se trouvent dans son chemin, des identifications se sont construites, et elles empêchent notre comportement d'être aligné sur le soi. La désidentification, la découverte d'un centre, permet de replacer toutes ces dimensions et de les mettre au service du devenir.

Travailler sur la volonté, c'est enlever les obstacles et laisser libre cours à ce centre qui sait naturellement ce qui est le mieux pour lui. La volonté, c'est la sagesse intérieure, l'autorité intérieure, le divin ou l'universel en chacun de nous.

Dans sa pureté et sa beauté naturelle, chacun de nous tend vers sa réalisation optimale, tout comme l'univers dont il fait partie. Lorsque nous retrouvons notre centre, que nous harmonisons nos différentes composantes, nous effectuons une synthèse personnelle. C'est cette synthèse qui nous permet de nous aligner sur l'énergie universelle. Lorsque cet alignement est fait, nous pouvons commencer à réaliser une synthèse transpersonnelle qui représente le dernier palier de l'intégration humaine. Nous devenons des êtres au service de l'ensemble.

PSYCHOSYNTHÈSE ET ÉDUCATION

Qu'il faille apprendre à lire, écrire et compter, ne fait aucun doute. Ce sont là des outils importants créés par les humains pour mieux comprendre l'univers dans lequel ils vivent. Qu'il faille maîtriser les langues, les sciences, les mathématiques, cela ne fait aucun doute non plus. Ce sont là d'autres outils qui permettent d'augmenter notre niveau de conscience et qui assurent la communication. Le problème n'est pas de savoir s'il faut enseigner telle ou telle chose, ni comment l'enseigner. Cela est important, c'est évident. Le problème que je voudrais poser est plus profond. Pourquoi enseigne-t-on? Que veut-on réaliser? Quel est le sens du développement? Qui est cet humain que nous voulons former?

Il m'apparaît de plus en plus clair que la psychosynthèse apporte un éclairage nouveau et, surtout, une pratique susceptible d'aider à répondre à ces questions. Nous souhaitons développer des êtres libres, capables de conscience et de volonté. Nous souhaitons développer des êtres qui puissent participer harmonieusement au devenir de cette planète.

Notre survie comme planète et notre survie comme individu sont désormais reliées au développement de ce type d'être. Il n'est plus possible de penser que les humains pourront se mettre au service de la technologie, de l'économie, de la productivité, etc. Ce sont là des problèmes importants, mais c'est en lui, et en lui seul, que chaque être peut trouver le sens de l'ensemble.

En tant qu'éducateurs/trices, nous devons nous rappeler que derrière chaque geste que nous posons, si sophistiqué ou technique soit-il, ce que nous cherchons, c'est le développement de chaque être dans son unicité, et ultimement, sa participation pleine et entière à l'immense aventure dans laquelle nous sommes tous embarqués. Pour paraphraser Eva Fugitt, nous pourrions à chaque instant nous demander: "En quoi ce que je suis en

train de faire aide-t-il tel enfant à devenir plus ce qu'il est, lui", ou plus profondément encore, "En quoi ce que je suis en train de faire m'aide-t-il, moi, à devenir plus ce que je suis profondément?"

Oublier ces questions fondamentales, c'est risquer de nous engager sur de fausses pistes, et devenir des instruments au service de méthodologies, de technologies de pointe ou de systèmes administratifs. Personne n'a à se conformer à des éléments extérieurs. Ce que chacun peut faire, c'est trouver et choisir ce que lui fait face à l'environnement. Il ne s'agit pas d'éliminer la réalité, mais d'en tenir compte, de l'intérieur.

Travailler en demandant aux êtres d'être conformes, de se soumettre à une autorité extérieure, fût-elle la nôtre, c'est ajouter un barreau à notre prison. Souvent, l'éducation, ou ce que nous nous sommes habitués à appeler éducation, n'a fait que retarder ce moment où la découverte du soi peut se faire. Au nom de l'efficacité, de la rentabilité, on a souvent utilisé des approches dont la seule raison d'être était de protéger l'éducateur/trice lui/elle-même, ou même le système.

Il est difficile de sortir de tels cercles vicieux. Ce n'est que dans la mesure où l'éducateur/trice a développé chez lui/elle un soi, un centre d'intégration, qu'il/elle peut vraiment prendre conscience de ce qui est en train de se passer. C'est par cette prise de conscience qu'il/elle peut redevenir maître de ses propres comportements. Une synthèse personnelle paraît nécessaire si nous voulons que celle des autres puisse se réaliser.

La psychosynthèse peut nous permettre de mieux comprendre comment se fait cette intégration personnelle. Elle peut nous permettre de mieux mettre en évidence certains aspects qui, souvent, nous échappent. Elle pointe différents types d'énergie, et elle offre à l'éducateur/trice des moyens pratiques, efficaces, de travailler. En cela, l'ouvrage d'Eva Fugitt est d'une grande richesse.

La psychosynthèse permet aussi à l'éducateur/trice de travailler en profondeur sur lui/elle-même. Il/elle peut mieux s'observer, voir les comportements, les subpersonnalités qui sont en jeu dans son travail. Il/elle peut aussi retrouver un certain choix par rapport à ce qu'il/elle fait. Bref, l'éducateur/trice peut se construire une autorité intérieure. Grâce aux mêmes mécanismes, il/elle peut développer des valeurs spirituelles authentiques et mettre véritablement sa personne au service du devenir des autres.

La psychosynthèse nous dit qu'en éducation, c'est de "soi à soi" que nous devons travailler. Durant que se présentent toutes les difficultés imaginables au niveau de la personnalité, des apprentissages, des relations interpersonnelles, l'éducateur/trice se rappelle constamment que lui/elle, comme chacun des enfants, n'est pas tous ces accidents de parcours, ces contingences liées aux circonstances, mais qu'il/elle est un centre de conscience capable de trouver ce qui est juste pour lui/elle. Chaque éducateur/trice ne perd jamais de vue qu'il y a en chacun des enfants ou des adultes avec qui il/elle travaille, un soi, un centre de conscience, et que le but ultime est de permettre à cela de se développer.

La transformation de notre système d'éducation ne se fera pas par de simples transformations techniques. Les méthodes changent, de nouveaux appareils naissent, même les ordinateurs ne changeront rien à l'affaire. Ce qui est en cause, c'est une transformation profonde de l'éducateur/trice lui/elle-même. C'est là qu'est la source profonde de toute transformation. Chaque fois que l'éducateur/trice devient davantage lui/elle-même, son action devient plus authentique, plus efficace, et elle a tendance à se faire dans le sens du devenir de la personne qui est en face de lui/elle. La meilleure façon de comprendre et de respecter l'autre sera toujours de se comprendre et de se respecter soi-même.

Il me semble que c'est là le sens d'une éducation véritable. C'est aussi dans cette perspective qu'il faut lire le magnifique ouvrage d'Eva Fugitt qui suit. Ce qu'elle cherche, c'est la réalisation de la beauté de chaque être, tel qu'il est, et non tel qu'elle voudrait qu'il soit. Elle cherche à développer en chacun un centre d'observation et de décision. Elle croit profondément à cette autorité intérieure qui va guider la conduite.

Son livre est simple, beau, émouvant. Elle n'explique rien, elle agit, spontanément, en observant sans cesse ce qui se passe en elle. Il est évident que seule sa propre transformation a pu donner naissance à des gestes aussi clairs et limpides. Ses gestes éducatifs sont aussi d'une incroyable puissance. Ils ont des effets importants qui, bien sûr, dérangent chacun de nous. Chacun saura tirer partie de l'expérience qui est rapportée ici. Il faut se rappeler que les prises de conscience viennent à leur temps et que chez l'être humain comme dans la nature, on ne force jamais les saisons.

André Paré
octobre 1984

remerciements

Ce n'est pas facile d'écrire un livre. En fait, pour moi, c'aurait été impossible sans l'encouragement et l'appui de plusieurs personnes très chères qui ont contribué à sa croissance et à son développement. Je leur voue une gratitude permanente.

Je serai toujours redevable à mon professeur, Roberto Assagioli, qui m'a encouragée à retourner aux enfants. Il était un éducateur dans le plein sens du mot «educare», capable de «faire éclore» le potentiel créateur chez chacun de ses étudiants. C'est lui qui m'a mise au défi d'avancer sur cette route excitante et imprévue.

J'aimerais aussi remercier mes autres professeurs; Florence Garrigue, Alice Bailey, Edith Stauffer, Piero Ferrucci, Miss Utzinger, Rhonda Davé et les autres maîtres qui, comme modèles, m'ont aidée à comprendre mes pensées et mes expériences. J'ai profondément apprécié la réponse et la coopération que j'ai reçues de Marvin Tripp, mon directeur, du conseil d'école, des parents, et surtout des élèves de 4ème et 5ème années de l'école primaire de Sherman. Ce sont eux qui ont rendu possible cette publication.

Merci aux nombreux adeptes de la psychosynthèse et aux enseignants qui ont si gracieusement accepté de lire le manuscrit, m'offrant des conseils précieux. Je voudrais aussi remercier Hank Maiden, Janette Rainwater et Bob Williams pour leur encouragement et avis dans la recherche d'un éditeur; Suzanne Mikesell pour sa patience et sa bienveillance à écouter, tout en me donnant de précieux conseils pour la publication; et Ceil Klitgaard, Jan Laughlin et Pat Miller pour la correction des épreuves.

J'ai une dette de profonde reconnaissance envers Ruth Morgan, qui m'a soutenue et m'a guidée lorsque j'avais le goût de tout lâcher. Sa foi dans mon travail et ses répercussions sur les enfants m'ont soutenue dans mon projet.

C'est avec plaisir que je souligne ce que je dois à ma soeur Irajoyce Draper, qui m'a écoutée et a cru en moi. Je dis ma gratitude et mon amour à mes enfants, David, Douglas et Kathy, qui ont enduré cette démarche avec patience, humour, en m'appuyant affectueusement. Comment dire merci à mon cher mari, John Fugitt? Pour sa patience toujours aimante alors que je connaissais des hauts et des bas dans ce processus d'écriture qui n'en finissait plus. Je lui dis aussi mon affection et ma reconnaissance. Merci, John, pour ta confiance; tu m'as encouragée à faire l'expérience de mon propre potentiel. Merci de partager ma vie.

Eva D. Fugitt
Santa Clara, Californie
Octobre 1982

préface à l'édition américaine

Au départ, je voulais simplement partager avec quelques parents et enseignants certaines choses emballantes qui se passaient avec les enfants de ma classe. Quelle surprise de se retrouver en train d'écrire un livre! Ce livre se veut une réponse au besoin exprimé par des parents et des enseignants d'avoir un guide pratique sur le «comment» appliquer les concepts holistiques de vie et de croissance. Mon but est de répondre le plus simplement possible à ce besoin, d'une façon qui convienne à la fois à la classe et à la maison. L'ensemble des activités vise à développer chez l'enfant une conscience de son autorité intérieure et de son habileté à choisir, et du sens de la responsabilité, de la liberté et de l'estime de soi qui en résulte.

Les techniques et les activités présentées sont basées sur les principes de la psychosynthèse, une approche éducative intégrée de la croissance et du développement humains, présentée en 1911 par le psychiatre italien Roberto Assagioli. Même si je n'ai pas l'intention d'inclure dans cet ouvrage une étude en profondeur de la psychosynthèse, je crois qu'un aperçu de ses principes éclairera le fondement des activités. Je recommande à ceux qui veulent poursuivre l'étude du sujet, les ouvrages du docteur Assagioli, «Psychosynthesis»* et «The Act of Will», celui de Piero Ferrucci, «What We May Be», de même que les autres titres énumérés dans la bibliographie.

La psychosynthèse est une approche créatrice visant l'intégration harmonieuse de la personnalité: aspects physiques, émotifs, mentaux et spirituels du soi. Grâce à l'utilisation de la volonté, de l'intuition et de l'imagination créatrice, la psychosynthèse veut développer en chaque personne une conscience de ce centre profond qui unit toutes les parties en un tout. Cette conscience est amenée graduellement à la surface à travers une série de techniques, incluant l'imagerie et la visualisation, destinées à réaliser l'harmonie et la synthèse chez une personne, ainsi qu'entre la personne et son environnement. La psychosynthèse est un processus qui consiste à entrer en contact avec le soi, le centre de notre être, de façon à ce qu'il puisse diriger notre vie et nos relations avec joie et sagesse. Avec les enfants, je dis simplement qu'il s'agit d'entrer en contact avec la «partie sage» qu'il y a en nous.

La définition de la psychosynthèse, plutôt complexe, représente une difficulté pour plusieurs parents et enseignants. Je l'ai simplifiée en disant que le mot «psyché» fait référence au soi, et le mot «synthèse» à «mettre ensemble», ou à «regrouper les éléments d'une action». Cette définition les a satisfaits, ils étaient plus intéressés aux activités et à leurs résultats qu'à la théorie.

La psychosynthèse utilisée avec les enfants est considérablement modifiée par rapport à l'approche thérapeutique pour adultes. Les techniques de base du docteur Assagioli, soit l'imagination créatrice, la désidentification et le développement de la volonté ont été adaptées au niveau de développement de l'enfant. Les concepts de conscience introduits à ce niveau sont les suivants: les enfants ont en eux plusieurs parties uniques et variées; ils ont aussi un centre unificateur ou une «partie sage» à laquelle ils peuvent se fier; ils peuvent contrôler leurs pensées et leur comportement au moyen de leur volonté.

Une des caractéristiques de la psychosynthèse est l'accent mis sur la volonté, comme fonction essentielle du soi et comme source de tous les choix et de toutes les décisions. Le concept de volonté comprend ceux de réflexion, motivation, décision, affirmation, planification et exécution. Pour être équilibrée, la volonté doit être sage, forte et bonne.

Piero Ferrucci, un associé du docteur Assagioli et auteur de «What We May Be», écrit: «Nous pouvons choisir véritablement et librement car nous portons l'entière responsabilité de notre autodétermination. C'est à cette acquisition progressive, toujours bien en développement, que nous donnons le nom de volonté.» Ferrucci dit aussi: «La volonté, essentiellement, peut expliquer une multitude d'acquisitions humaines alors que son défaut peut causer une foule de perturbations psychologiques. Lorsque comprise dans une perspective juste, la volonté est, plus que tout autre facteur, la clé de la liberté humaine et du pouvoir personnel.»

En psychosynthèse, la volonté est délibérément développée à travers une variété de techniques. L'une de ces techniques est l'utilisation des énoncés «je vais/je veux». Par opposition aux formes négatives «je ne vais pas / je ne veux pas»

* Traduit sous le titre *Psychosynthèse: principes et techniques*, Editions de l'Epi, 1983.

qui arrêtent l'action (Je ne vais pas faire tout ce bruit), les énoncés «je vais / je veux» font appel à la volonté pour agir (Je vais être tranquille). En imaginant ce qui pourrait être, les enfants créent leurs propres solutions aux problèmes. Une autre technique de renforcement de la volonté consiste à se fixer des buts. Les enfants choisissent eux-mêmes un but personnel qu'ils tenteront d'atteindre à chaque jour, ils énumèrent les avantages qu'ils retireront à l'atteindre, les conséquences fâcheuses qu'ils subiront dans le cas contraire et ils font des plans précis pour l'atteindre et ils évaluent leur progrès. Cette technique développe la pensée logique ordonnée que requiert l'usage discipliné de la volonté.

L'utilisation de la visualisation est à la base de la psychosynthèse. Toutes les activités, discussions, jeux de rôle, théâtre, arts, ateliers d'écriture, journaux de bord et définition d'objectifs personnels, font grand usage de l'imagination créatrice pour bâtir l'image de soi et développer la conscience de soi et des possibilités de choix.

Ce livre est le résultat d'un projet de recherche de deux ans, sur l'utilisation de ces méthodes dans une classe du primaire. Un résumé de cette recherche est présenté en annexe. On y trouvera une analyse des résultats du projet pour le groupe témoin et pour le groupe expérimental, incluant les pré-tests et les post-tests de rendement académique et de croissance de l'ustime de soi.

Les activités présentées ne s'appliquent pas seulement aux enfants perturbés et perturbants, mais à tous les enfants, quels que soient leur âge, leur niveau d'intelligence, leurs habiletés. Les élèves qui se conduisent bien, c'est-à-dire ceux qui ne causent pas de trouble, ont quand même besoin de moyens de base pour développer leur autorité intérieure, pour comprendre la façon de faire des choix et pour assumer la responsabilité des conséquences de ces choix.

Ce livre présente des activités originales créées pour le projet de même que certaines techniques adaptées de celles utilisées en thérapie des adultes par le docteur Assagioli. Le critère de sélection des activités était simplement leur possibilité de développer chez l'enfant la conscience du soi et l'habileté à contrôler ses pensées et son comportement.

L'ordre des activités suit une progression allant de la plus facile à la plus difficile. Au début de chaque activité, j'en explique brièvement le but et la relation avec les concepts de la psychosynthèse. Je spécifie aussi le matériel requis et je fais des commentaires après chaque exercice à partir de l'expérience que j'en ai eue.

Après la deuxième année du projet, deux élèves furent placés dans une classe de surdoués et un autre dans une classe spéciale d'art. Les enfants qui avaient des problèmes de comportement ont fait de bons progrès tant au plan académique que social. Toutefois, ce sont les enfants considérés comme normaux, c'est-à-dire ceux qui se comportaient selon des normes soi-disant acceptables, qui ont fait les bonds les plus remarquables dans leurs progrès. A mesure que ces élèves découvraient et respectaient leur autorité intérieure, un sentiment stimulant émergeait en eux. Leur volonté d'apprendre grandissait en même temps que la découverte de leur capacité de choisir donnait un sens de liberté et de joie à leur apprentissage.

Utilisez ces exercices comme des guides, des jalons pour votre propre créativité. Ils tentent d'établir un équilibre entre les domaines affectif et cognitif dans la classe et à la maison. Ils sont simples, mais non faciles. Ils deviendront faciles avec l'évolution de votre propre synthèse.

Nous avons tous en mémoire une personne spéciale, parfois une enseignante, qui surpasse les autres dans nos souvenirs parce qu'elle nous a aidés à un moment où nous en avions particulièrement besoin. Pour moi, c'est Mademoiselle Utzinger, mon professeur de géométrie au secondaire. Elle était une enseignante ordinaire, traditionnelle, mais gentille et juste. Un jour que je restais après la classe pour lui demander de l'aide, j'ai fait référence à sa patience. Elle m'a donné cette réponse que je n'oublierai jamais: «Un jour, je ne savais pas moi non plus.»

Au début, c'est difficile. Il y a de la résistance. Apprendre à faire une boucle est difficile. Apprendre à passer des lettres moulées à l'écriture cursive est difficile. Apprendre à lire est difficile. En tant que parents et enseignants, nous valorisons ces habiletés et nous les enseignons en dépit de la résistance. C'est la même chose pour les habiletés d'autocorrection.

Une mise en garde. Tout système de techniques, peu importe l'idéal qui s'y rattache, peut engendrer des abus, de la manipulation. Ayez toujours présent à l'esprit votre objectif en utilisant ces

techniques. L'enseignant est celui qui aide une personne à découvrir ce qui est déjà en elle, pas celui qui façonne les personnes selon des formes données. Vous avez une place unique dans la vie de chaque enfant. Soyez sensible et humain dans votre métier. Vous devez vous engager vous-même dans une relation qui aidera l'enfant aussi bien que vous-même à devenir plus honnête et plus vrai. Quand vous avez acquis pour vous-même les attitudes et les habiletés désirées, vous pouvez faire naître le potentiel créateur de chaque enfant, vous pouvez changer le processus de destruction de soi en celui d'accomplissement de soi.

Même si ce livre a été écrit d'abord pour la classe, tellement de parents y ont répondu que je voudrais leur donner un encouragement spécial. Tous les principes et techniques présentés ici peuvent être utilisés avec les individus aussi bien qu'avec les groupes, à la maison aussi bien qu'à l'école. Les situations familiales sont évidemment plus fortes que les situations scolaires pour créer chez l'enfant l'habileté à aborder la vie de façon créatrice. Comme parent, vous êtes aussi éducateur. Faites confiance à votre propre démarche, faites confiance à votre «partie sage» comme à celle de l'enfant. Utilisez votre imagination créatrice, dosant l'amour et la volonté pour faire don de choix et de responsabilité à vos enfants.

Une discussion des avantages et embêtements tels que présentés dans la section des buts, pourrait avoir lieu autour de la table, au dîner. Parents et enfants peuvent partager leur définition personnelle d'un embêtement ou d'un avantage et commencer ainsi à bâtir graduellement un vocabulaire commun d'autocorrection. Plusieurs activités, journal personnel, visualisation guidée, etc., peuvent être adaptées pour des veillées de famille à la maison. A la maison comme à l'école, il est important de présenter ces concepts dans un climat de détente et de support plutôt qu'en temps de crise.

Par-dessus tout, souvenez-vous toujours qu'un jour, je, vous, nous ne savions pas non plus. Et ainsi, nous apprenons ensemble petit à petit à petit.

introduction à l'édition américaine
à la recherche d'une meilleure façon de faire

Les enfants entrèrent en trombe dans la classe. Ils sautaient sur les chaises, marchaient le long des pupitres en riant et en criant sans accorder la moindre attention à l'auxiliaire d'enseignement ni à moi-même. Dès qu'il m'aperçut, un petit garçon s'écria: «Une suppléante!» Il s'élança vers l'extérieur et se mit à courir autour du bâtiment en criant et en lançant des pelures d'oranges et de bananes dans la classe, par les fenêtres ouvertes. Cela dura l'avant-midi. Dès que l'auxiliaire ou moi tentions de l'arrêter, il courait à la barrière la plus proche et s'élançait vers le trottoir.

L'auxiliaire se déplaçait lentement dans la classe. Elle s'arrêtait, passait son bras autour d'un enfant et lui murmurait: «Maintenant, tu vas être sage, n'est-ce pas? Pour me faire plaisir! Tu veux?» Même si les enfants se contentaient de hausser les épaules, elle continuait à leur prodiguer son affection.

Moi, au contraire, j'étais devenue l'autorité extérieure, n'utilisant que la force de la volonté, criant et exigeant de la coopération. Après tout, c'étaient des enfants de sept ans, presque rendus à la fin de leur deuxième année! On était en droit de s'attendre à ce qu'ils aient acquis un minimum de discipline. J'en ai alors assis quelques-uns de force et je les ai mis au défi de se relever.

La classe elle-même était située au fond de la cour, dans une école élémentaire d'un ghetto d'une grande cité. A mon arrivée, ce matin-là, je n'ai trouvé aucune préparation de classe et le local était un véritable fouillis de papiers et de matériel d'enseignement. Tout ce qu'il y avait sur le tableau d'affichage était un vieux test de lecture qui datait de septembre. Je me dis alors: «Qu'est-ce que fait cette enseignante? Personne, ici, ne se soucie de rien!»

Quand sonna la récréation de dix heures, j'étais plus près de tout flanquer là que je ne l'avais jamais été dans toute ma carrière. Je n'étais pas pour autant une enseignante inexpérimentée; j'avais enseigné dans les banlieues prospères, dans la partie «pauvre mais blanche» de Los Angeles-Est de même que dans une réserve indienne. Je me rendis au secrétariat et je demandai de l'aide. Il s'agissait d'une très grosse école dotée d'un personnel de soutien considérable. Le directeur était parti à un congrès et tout le reste du personnel de soutien participait à «une importante rencontre en ville». La secrétaire me dit: «Les enfants ici sont tous comme cela. Il n'y a pas grand-chose que vous puissiez faire!»

Je retournai dans mon local remplie de colère envers l'administration qui ne me fournissait pas l'aide requise et frustrée de ne pas posséder plus d'habiletés pour affronter la situation. Je ressentais également de l'impatience à l'endroit de la douce petite assistante (je découvris plus tard qu'elle n'était pas une auxiliaire mais une enseignante certifiée), qui passait son temps à dire: «Contentez-vous de les aimer, les chers petits. Vous devez vous rappeler d'où ils viennent.» C'était là une approche que je ne pouvais pas accepter. A mon avis, c'était un exemple évident des préjugés des gens bien pensants.

A la récréation d'onze heures, j'étais de garde. Des garçons faisaient tourner au-dessus de leur tête des bouteilles vides d'eau gazeuse et les lançaient en l'air, ce qui répandait du verre brisé partout sur le pavé. L'autre enseignante qui partageait avec moi le service de garde haussa les épaules et dit: «Vous finirez par vous habituer. Au fond, ils ne sont pas vraiment méchants!»

A ce moment, j'étais fermement décidée à ce que ma classe apprenne ne fût-ce qu'une chose avant le retour à la maison. A l'heure du midi, chacun restait effectivement assis à sa place, ils avaient complété un travail de mathématique et ils avaient écouté une histoire. Plus tard, l'assistante me dit qu'ils avaient été «tellement bien aujourd'hui, beaucoup mieux que d'habitude!»

J'étais épuisée. Je savais qu'il devait y avoir un meilleur moyen de procéder que d'imposer avec force une autorité extérieure comme je l'avais fait, ou de les aimer mal comme l'avait fait l'auxiliaire d'enseignement. Ces enfants méritaient un bon enseignement! Mais quelle était cette «meilleure façon de faire»?

Quelques jours plus tard, il se produisit un incident pendant que je faisais de la suppléance dans une autre école, incident qui devait créer chez moi une profonde impression et qui renforça à jamais mon engagement à rechercher une «meilleure façon» de travailler avec les enfants.

J'étais à la bibliothèque avec les enfants, quand deux garçons commencèrent à se disputer au sujet d'un peigne et en vinrent vite aux coups. Toute la classe devint hystérique: les enfants sautaient et hurlaient. J'avais attrapé chacun des belligérants par un bras et les tenais de chaque

côté de moi, chacun essayant quand même de frapper l'autre, quand la porte d'une classe adjacente s'ouvrit. Un enseignant apparut calmement dans l'embrasure et demanda: «Puis-je vous aider?» Je le regardai. Les enfants le regardèrent. Le silence se fit. Un silence respectueux. L'homme était assez frêle, d'apparence ordinaire et il boitait légèrement. Il avait aussi une présence calmante qui nous pénétra tous. Il demanda ce qui n'allait pas et écouta calmement jusqu'au bout. Il plaça ensuite doucement sa main sur l'épaule de l'un des enfants et lui suggéra: «Viens donc faire un tour avec moi.» Ma classe retourna calmement au travail.

A l'heure du déjeuner, je me mis à la recherche de cet homme. Quel échange magnifique j'ai eu avec lui! C'était un enseignant tout entier consacré à sa tâche et qui avait un réel amour des enfants. Il réussissait à obtenir d'eux un comportement discipliné sans recourir à la «main de fer» ou au «contentez-vous de les aimer, ces pauvres petits».

Trois enseignants, autant d'approches de la discipline. L'une qui recourt à l'amour sans la volonté, d'où absence de respect et de coopération. L'autre (la mienne) qui se sert de la volonté sans amour, ce qui amène une coopération à contre-coeur. La troisième, qui unit de façon créatrice l'amour et la volonté, entraînant la confiance et la croissance.

Ce jour-là, je quittai l'école bien déterminée à découvrir et à cultiver en moi-même ce genre de présence intérieure d'où émanaient amour et volonté, douceur et fermeté, de même que compassion.

Quelques mois plus tard, je reçus une nomination comme titulaire à temps complet d'une quatrième année. Cette classe faisait partie d'une école primaire d'un vaste regroupement d'écoles de quartier, dans le secteur de la Baie de San Francisco, en Californie. Dans cette école, quatre-vingt-quinze pour cent des élèves étaient des Noirs et les autres cinq pour cent se répartissaient entre Asiatiques, Caucasiens, «Chicanos» et Indiens d'Amérique. Etant donné que les résultats de ces élèves en mathématique, en lecture et en langue parlée tels qu'attestés par le CTBS (Comprehensive Test of Basic Skills) étaient en deçà du 50e percentile, l'école faisait partie d'un programme compensatoire subventionné par l'Etat de Californie.

Des parents, des tuteurs et des travailleurs sociaux m'ont transmis les jugements suivants à propos des enfants de ma classe:

- «Un problème disciplinaire incorrigible»
- «Agressif et indiscipliné»
- «Se bat constamment et utilise un langage obscène»
- «C'est un enfant adopté. Sa mère est internée et son père est alcoolique. Trois de ses frères sont en prison, dont l'un à San Quentin»
- «Quand elle avait cinq ans, elle a vu son père tuer sa mère, qu'il avait surprise au lit avec un amant».

Comment une enseignante peut-elle aider des enfants qui vivent de tels problèmes? Des enfants qui, à cause d'expériences passées, ont une estime de soi très faible et n'entrevoient aucunement comment ils pourraient modifier leur comportement. Des enfants qui, pour survivre, se comportent de la seule façon qu'ils connaissent...

Je continuai à chercher des façons d'aider véritablement et concrètement ces enfants, de même qu'à préciser le but de l'orientation de mon enseignement à partir d'une connaissance plus claire de ce que j'étais.

Durant ce processus, j'ai découvert que j'avais de nombreuses attentes vis-à-vis de moi-même, des enfants et du système scolaire. Certaines, parmi les plus lourdes à porter, voulaient que je sois «la parfaite enseignante» (cette manie de se prendre pour le bon Dieu!) et que les enfants soient des élèves parfaits.

Ce fut difficile et douloureux pour moi d'apprendre que je ne pouvais pas être «responsable» du comportement de mes élèves. Ultimement, chacun d'eux choisit son propre mode de réponse, même à l'intérieur d'un environnement limité. J'étais en train de me préparer un bel échec. Mes attentes créaient chez moi une tension qui absorbait une grande part de mon attention et de mon énergie, limitant ainsi ma créativité et mon aptitude à replacer les problèmes dans une perspective plus vaste. De telles attentes de perfection nous plaçaient, mes élèves et moi, dans un cul-de-sac qui ne laissait pas de place à des choix éclairés. Comment pouvais-je «forcer» un enfant à apprendre les multiplications, à apprendre à lire, à apprendre à «être sage» à moins que son état de conscience à ce moment précis ne lui permette de choisir de

faire ces choses? Mais, bien sûr, je pouvais assumer la responsabilité de créer un environnement motivant, stimulant et qui invite à s'impliquer de façon active dans l'apprentissage.

Je commençai à faire confiance à la sagesse intérieure de l'enfant, à sa capacité de s'éduquer lui-même. Je commençai à faire confiance à l'enseignement que peuvent lui donner ceux qu'il croise sur son chemin, à faire confiance au processus même de la vie comme source d'apprentissage pour l'enfant... et pour moi. Désormais, je n'avais plus à insister pour que chaque enfant apprenne de la façon que j'avais décrétée. Au fur et à mesure que je me libérais de ces attentes, j'éprouvais un sens de la liberté et de la créativité comme je n'en avais jamais éprouvé auparavant.

Je prenais conscience de ma liberté et de ma possibilité de choisir; ces impressions venaient en contraste direct avec l'absence de telles perceptions chez les enfants. Ils ignoraient qu'ils avaient, eux aussi, des possibilités de choix et une sagesse intérieure à laquelle ils pouvaient recourir pour orienter leurs actions quotidiennes. De nos jours, les enfants sont aux prises avec une confusion dans les choix: ils se trouvent confrontés aux questions les plus fondamentales concernant les valeurs et l'orientation à donner à leur vie: «Comment choisir?», «Sur quelle autorité faut-il fonder mon choix?», «Qu'arrive-t-il quand je choisis?» De tels choix sont terrifiants parce que, dans un certain sens, ils exigent de l'enfant qu'il crée sa propre identité.

Les parents et les enseignants sont également aux prises avec cette confusion de choix, surtout en ce qui concerne la discipline et l'usage de la volonté. Nous en avons une bonne illustration dans l'histoire de ces parents qui, partant pour le week-end, confièrent leur fille de quinze ans à des amis. Ils s'étaient préalablement entendus avec ces amis, mais négligèrent de les contacter juste avant de partir. Pendant ce temps, la jeune fille avait fait circuler dans son école le message que ses parents seraient partis, alors, «venez à la maison, nous ferons la fête!»

De cinquante à soixante adolescents se pointèrent, trouvèrent le tour de s'enivrer aux dépens du cabinet à boisson bien garni de la famille, renversèrent tout dans la maison, lancèrent les meubles dans la piscine, vaporisèrent les tapis avec de la peinture en aérosol, percèrent des trous dans les murs et brisèrent des objets précieux.

Choqués et outrés à leur retour, les parents imposèrent à leur fille de sévères restrictions. Les autres parents s'objectèrent, trouvant trop strictes les punitions, sauf quelques-uns qui furent d'accord avec celles-ci. Puisque ce genre de comportement n'était pas nouveau dans ce patelin, une rencontre, regroupant les parents, des enseignants et des cadres scolaires, eut lieu. Là encore, il y eut conflit entre une approche de «laisser-faire» non interventionniste et une approche sévère imposant l'autorité extérieure. Une fois de plus, la confusion avait conduit à deux conceptions extrêmes de la discipline: la permissivité et l'autoritarisme.

UN CHOIX

Parce que l'on a cru que la discipline et la volonté réprimaient la créativité et la spontanéité, on a négligé, depuis quelques années, de recourir à la volonté. Comme en témoignent les faits que je viens de relater, on note aujourd'hui un effort en vue d'y recourir à nouveau comme à une force positive dans nos vies. Dans leur désir d'aider les enfants à apprendre à être responsables de leur comportement, des parents et des maîtres offrent des formes de discipline plus structurées qui présentent avec fermeté les conséquences des choix.

Il faut cependant se garder de confondre la vraie volonté et la conception victorienne de la volonté, nous prévient Ferrucci: «Le seul fait que beaucoup de gens aient appelé "volonté" ce qui n'était de fait que la retenue rigide ne devrait pas nous conduire à jeter le bébé, la volonté véritable, avec l'eau du bain, le renoncement victorien.» Ferruci nous propose ensuite cet énoncé encourageant: «C'est une confusion que nous pouvons clarifier aussitôt que nous réalisons que la véritable fonction de la volonté est de diriger et non d'imposer.»[1]

Diriger sans imposer. Voilà un concept très fort, mais difficile à appliquer. Est-il possible d'enseigner à un enfant à orienter sa propre volonté sans rien lui imposer?

Assagioli, le fondateur de la psychosynthèse, suggère quatre stades au moyen desquels il est possible d'atteindre à la liberté, à la réalisation de soi et à des relations harmonieuses avec les autres:[2]

1. accéder à la connaissance de sa propre personnalité;

2. en arriver à en contrôler les divers éléments;
3. prendre conscience du «soi»; découvrir ou créer un centre unificateur;
4. réaliser sa psychosynthèse; former ou reconstruire la personnalité autour du nouveau centre.

Le troisième stade, l'actualisation du véritable soi, découle de l'expérience de contrôle de soi que l'on acquiert en faisant des choix. Si l'occasion ne nous est jamais donnée de faire des choix, nous ne pouvons pas exercer notre volonté (la source de tous les choix) ni actualiser le véritable soi. C'est en expérimentant les conséquences de nos choix que nous en venons à voir qui nous sommes vraiment.

Quand des choix sont imposés de l'extérieur, comme dans les exemples de l'approche autoritariste de la discipline, ils ne sont plus des choix libres. Au lieu de nourrir le moi, ils appellent un comportement adaptatif fondé sur la peur, ou un comportement de défi fondé sur le ressentiment. Lorsque les seuls choix offerts sont des choix imposés, l'enfant devient dépendant d'autorités extérieures à lui pour la détermination de ses valeurs. Bien que la volonté imposée puisse servir de modèle durant un certain temps, ses effets bénéfiques ne durent pas. Si une volonté imposée de l'extérieur constitue le seul langage que comprend l'enfant, alors nous devons parler ce langage pendant que nous procédons à l'enseignement du nouveau langage, celui de l'autocorrection.

Ferrucci nous met en garde contre les problèmes pouvant découler de la privation de l'expérience du choix. Quand on ne tient pas compte de la volonté individuelle ou qu'on ne lui permet pas de se développer (comme dans l'approche disciplinaire «contentez-vous de les aimer») ou «qu'on la contrecarre d'une manière persistante et systématique... il en résulte de la douleur et de la maladie. Et, comme la volonté est la faculté qui est la plus intimement liée au soi, quand on la piétine, le dommage nous atteint au plus profond de nous-même.»[3] Quand cela se produit, les conséquences risquent d'être terribles pour le moi comme pour l'ensemble de la société.

Ainsi donc, c'est la volonté vraie qui doit être stimulée, canalisée et mise en service si l'on veut que l'enfant apprenne à faire des choix qui nourriront son estime de soi, qui accroîtront le processus de l'autodiscipline et qui conduiront à la réalisation de toutes ses potentialités.

Dans la psychosynthèse, on cultive consciemment la volonté au moyen d'une grande variété de techniques. J'ai constaté que ces techniques s'appliquaient non seulement à ma propre croissance, mais aussi aux problèmes de mes élèves. Je découvrais enfin une façon d'aider les enfants à apprendre à choisir consciemment ce qu'ils allaient faire et comment ils allaient le faire, et à être sensibles aux conséquences de leurs choix. Diriger, ne pas imposer. Etablir un équilibre entre l'amour et la volonté.

L'un des buts premiers de la psychosynthèse, c'est de libérer l'énergie du soi, lui permettant de devenir de plus en plus une source interne d'orientation, de force, de sagesse, de joie, d'amour et de détermination. L'identification, puis la valorisation d'une «zone de sagesse» à l'intérieur de soi, d'un centre unificateur, fournit un outil ou un guide qui aide à faire les choix les meilleurs que nous puissions faire. C'est en faisant appel à nos plus grandes qualités que ces techniques nous aident à résoudre nos problèmes quotidiens et à fonctionner dans ce monde plus sereinement et efficacement, avec un sens de dignité et de respect.

PETIT A PETIT

Des idéaux élevés, d'accord! Mais, dans un ghetto? Comment transposer de tels idéaux dans le train-train de la vie quotidienne des enfants? Comment les enseigner tout en respectant l'horaire exigeant d'une classe? Est-il possible de présenter aux enfants les principes de la relaxation, de la visualisation et du recours à la volonté? Sont-ils en mesure d'apprendre de tels concepts?

Voilà autant de questions qui se bousculaient en moi, au moment où je cherchais des façons de répondre aux besoins des enfants. Cela va-t-il réussir? Cela va-t-il réussir pour les démunis, les enfants qui accusent un retard scolaire de deux ou trois ans? Des enfants qui sont presque totalement dépendants d'une forme extérieure d'autorité, qui n'ont presque aucune conscience du fait qu'ils peuvent faire des choix dans leurs réponses à la vie? Comment peut-on stimuler la volonté d'un enfant? Puis-je faire confiance au processus de stimulation? Qu'arrivera-t-il si je fais confiance à ma propre sagesse intérieure et si je cesse graduellement de m'appuyer sur des autorités extérieures à moi?

Oserai-je me lancer dans des activités de psychosynthèse avec trente-deux enfants de quatrième année dans une école de quartier?

A mesure que j'avançais dans ma propre psychosynthèse, je devins de plus en plus convaincue que les principes en étaient valables pour tous les âges, pour toutes les races et pour les deux sexes. Je suis arrivée aussi à croire fermement qu'il faut absolument enseigner aux enfants ces principes de relations interpersonnelles, qu'on ne peut se permettre d'attendre qu'ils soient devenus des adultes obligés de se payer une thérapie en profondeur avec tout ce que cela exige de temps, d'argent et de douleur.

Et c'est ainsi que commença l'expérience, comme moyen de survie, à défaut d'autre chose. Je ne pouvais absolument plus continuer à recourir à la méthode forte imposée du dehors. Quant à la méthode permissive fondée uniquement sur l'amour des enfants, elle ne cadrait aucunement avec ma propre personnalité. Remplie d'hésitations, de craintes, de bonne volonté, engagée jusqu'au cou, je commençai petit à petit à petit...

Portez attention à ces mots: «petit à petit à petit...» Cette belle phrase, porteuse d'énergie, m'a été communiquée par un participant rencontré à l'occasion d'un atelier que j'animais à Copenhague, au Danemark. En plein milieu d'une discussion philosophique sur le sens de la vie, il disait: «Rappelez-vous: petit à petit à petit...» A chaque fois qu'il disait cela, je ressentais une confiance profonde, je me trouvais libérée d'une exigence intérieure qui voulait jusque-là que je sois «parfaite» et que tout le reste le soit. A chaque fois, j'éprouvais la joie de faire confiance au processus enseignement-apprentissage-croissance.

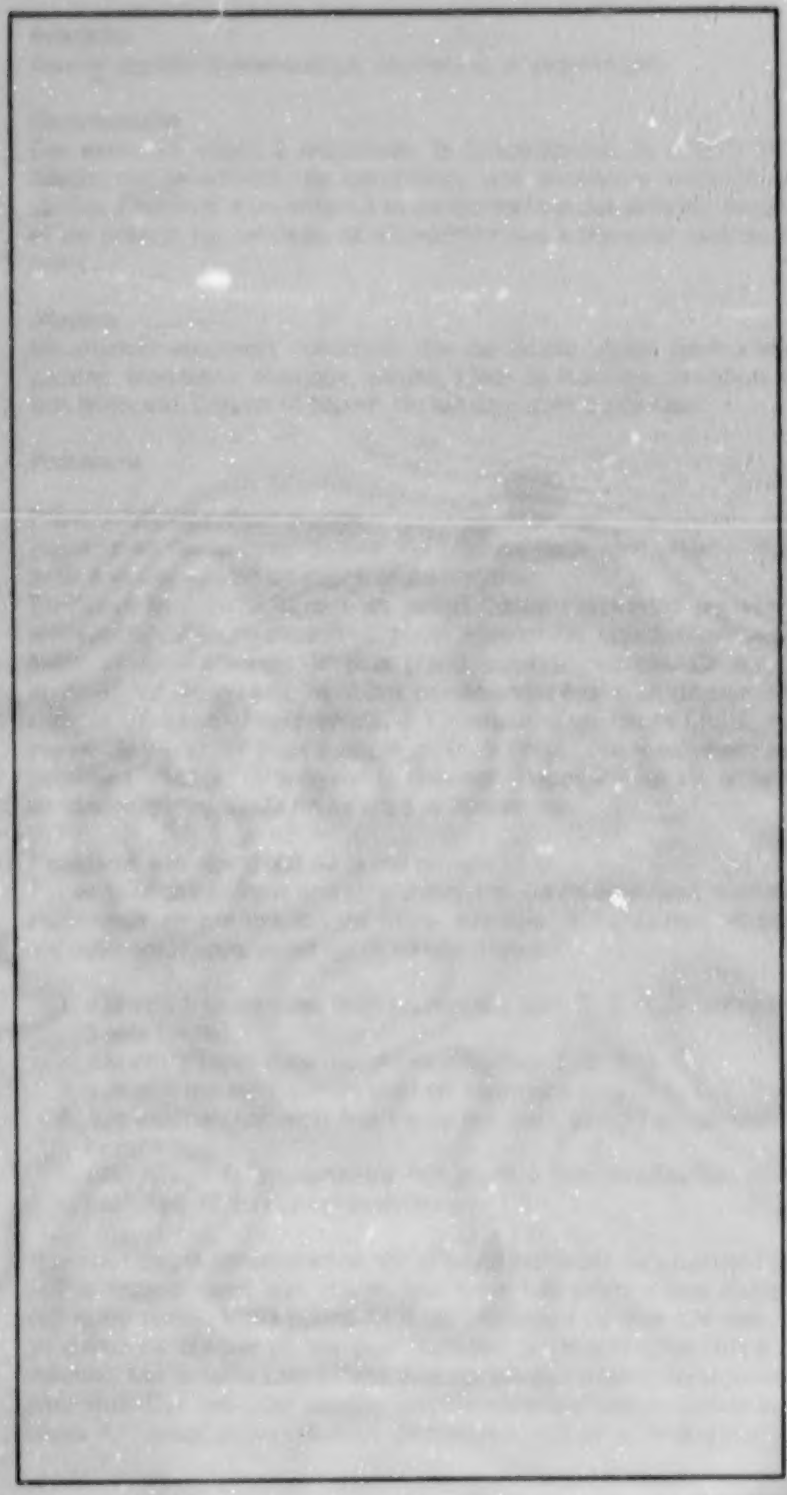
Comme dans tout apprentissage, le succès amena la confiance jusqu'à ce qu'éventuellement les principes de la psychosynthèse constituent un élément naturel et intégral des plans de travail quotidiens. J'ai toujours cru profondément en l'importance d'enseigner les habiletés de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Cependant, je ne fus pas longue à réaliser que j'en avais ajouté une quatrième à mon programme: les relations humaines. Au fur et à mesure que les idées se concrétisaient, le comportement social et proprement scolaire des enfants prit aussi une autre forme: celle d'une coopération créatrice avec le processus d'apprentissage. Nous avons connu dans notre classe un resserrement des relations maître-élèves. L'enseignement et l'apprentissage devinrent une aventure passionnante. Les parents se mirent à réagir avec enthousiasme, les autres enseignants commencèrent à poser des questions et je commençai à animer des ateliers.

Mon souhait, c'est que ces méthodes vous servent, vous, vos élèves et vos propres enfants, alors que vous ferez vous aussi la découverte de cette autorité intérieure qui vous permettra de vivre une vie pleine et créatrice. Faites confiance à votre propre processus, celui qui fait appel à l'amour et à la volonté, qui permet de saisir quand agir et quand cesser d'agir, selon un dosage approprié. Le processus n'est pas toujours facile. Il n'est pas toujours rempli de douceur. Il n'est pas toujours dur. Comme avec tous les outils, quand on s'en sert en ayant l'attitude appropriée, les exercices de ce volume peuvent contribuer à créer et à transformer petit à petit à petit...

BIBLIOGRAPHIE

1 FERRUCCI, Piero, ***What We May Be***, J.P. Tarcher Inc , Los Angeles, 1982, page 77.
2 ASSAGIOLI, Roberto, ***Psychosynthesis***, Viking Press, New York, 1965, page 21.
3 FERRUCCI, op. cit., page 74.

activités



exercices de volonté

Intention
Autodiscipline, concentration, centration, détermination.

Commentaire
Ces exercices visent à encourager la concentration de l'esprit et à développer la volonté. Ils constituent une excellente occasion de vérifier l'habileté d'un enfant à se concentrer sur des activités simples et de prévoir les habiletés développementales à travailler ultérieurement.

Moyens
Un plateau recouvert contenant dix ou douze objets hétéroclites comme: trombone, élastique, peigne, pièce de monnaie, bouchon de bouteille, etc. Crayon et papier. Un sac de papier ou de tissu.

Procédure

Premier exercice: Petit groupe
Rassemblez les enfants autour du plateau recouvert; chacun doit avoir à sa disposition un papier et un crayon.
Expliquez-leur qu'ils auront un temps donné (déterminé par votre estimation de leurs capacités) pour regarder les objets ***silencieusement*** et en mémoriser le plus grand nombre possible. Ce temps étant écoulé, recouvrez les objets et demandez-leur d'en dresser une liste, la plus complète possible, à l'intérieur d'un temps limité. Au cas où ils ne connaîtraient pas le nom de l'objet ou ne sauraient pas comment l'écrire, ils peuvent le dessiner. Rappelez-leur de le faire en silence, puisque cela les aidera à se concentrer.

Deuxième exercice: Petit ou grand groupe
Faites faire aux enfants une série d'activités corporelles dont chacune commence en prononçant les mots: «Je vais...» Faites-leur répéter ces mots après vous, avant qu'ils ne commencent.

1. «Je vais frapper avec mon crayon dix fois. 1, 2, 3...» (comptez à voix haute).
2. «Je vais frapper dans mes mains cinq fois. 1, 2, 3...»
3. «Je vais me tenir sur un pied en comptant jusqu'à 6. 1, 2, 3...»
4. «Je vais toucher mon front avec ma main gauche en comptant jusqu'à huit.»
5. «Je vais...» (L'enseignant/e fait appel à son imagination pour prolonger la liste de ces activités.)

Il se peut que la concentration soit si peu développée qu'un enfant ne puisse frapper avec son crayon que trois fois avant d'être distrait par autre chose. Voilà pourquoi il est important de dire «Je vais...» au début de chaque phrase pour rappeler le recours conscient à la volonté. Les enfants sont à l'aise avec de tels exercices et les trouvent amusants. Des exercices simples comme ceux-là n'ont de limites que celles de l'imagination créatrice du maître et son pouvoir de volonté.

Troisième exercice: Individuellement ou en petits groupes
Servez-vous d'un sac contenant des objets hétéroclites de dimensions, de formes et de textures variées. Demandez à un enfant de mettre sa main dans le sac sans regarder et, en silence, de palper les objets qui s'y trouvent. Dites-lui: «Tâte la forme de l'objet. Constate sa grosseur. Comment est sa surface (texture)? Quand tu seras prêt/e, tu pourras écrire les noms des objets, les dessiner ou m'en parler.»

Observation
Voilà des exercices simples, familiers, pouvant servir à découvrir et à renforcer plusieurs habiletés. Une dimension s'y ajoute: l'usage conscient qu'on en fait pour cultiver la volonté. Plusieurs enfants ne sont pas capables de se concentrer suffisamment pour mener à bien même des exercices aussi simples. Quand ils y parviennent, ils peuvent éprouver le sens de la réussite.

énoncés: je veux • je vais

Intention
Autodiscipline et recours à la volonté.

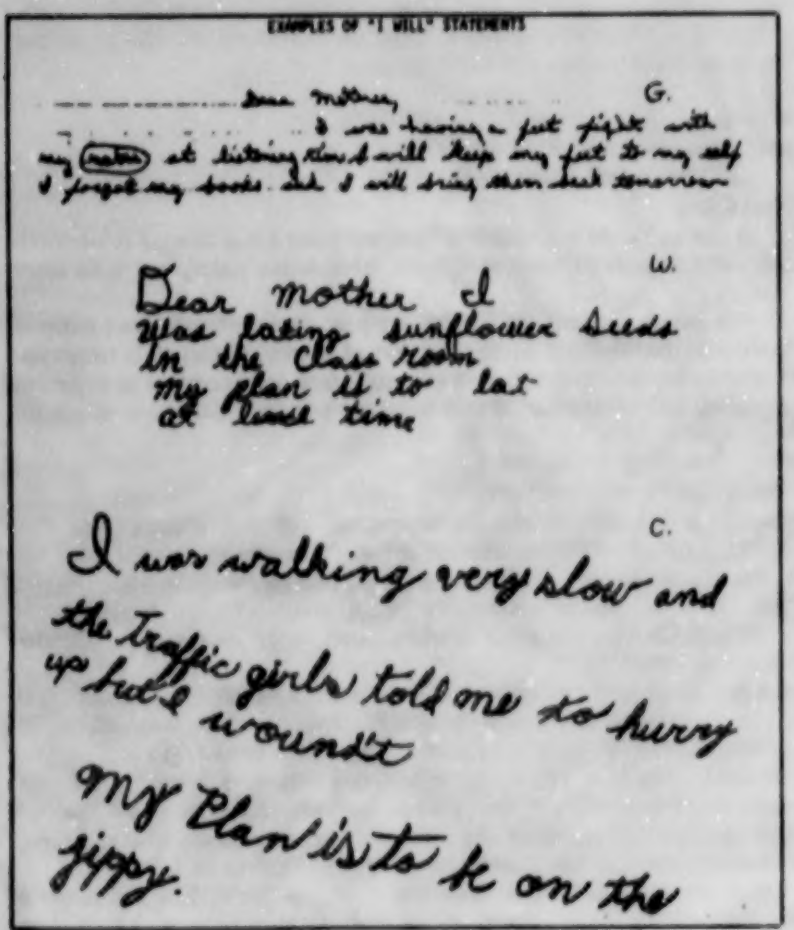
Commentaire
L'énoncé «Je vais» vise à renforcer l'aspect positif de l'autocorrection. Trop souvent, nous enseignons à l'enfant ce qu'il ne faut pas faire plutôt que ce qu'il faut faire: «Ne courez pas dans le corridor», plutôt que «Marchez calmement dans le corridor», ou «Ne soyez pas en retard» plutôt que «Soyez à temps».

Moyens
Papier et crayon.

Procédure
L'adulte et l'enfant emploient l'énoncé positif «Je vais...» pour corriger les tournures négatives comme «Ne faites pas» ou «Je ne veux pas...»
Demandez à l'enfant de rédiger un plan de comportement comme partie du processus d'autocorrection et d'acceptation de la responsabilité de ses actes. Il doit écrire ce qu'il ***fera*** pour corriger la situation actuelle ou la prochaine fois qu'il se trouvera dans une situation analogue.

Remarques
Depuis huit années que j'enseigne ce concept d'apparence très simple, j'ai constaté combien il est difficile non seulement pour les enfants mais aussi pour les enseignants/es de passer du modèle négatif «Je ne veux pas...» au modèle positif «Je vais...» Il faut un acte conscient de volonté pour modifier une façon de penser profondément ancrée.
Quand un enfant dit: «Je ne le ferai plus...», aidez-le à réaliser qu'il a une possibilité de choix en lui demandant: «***Tu feras quoi, alors...?***» D'ordinaire, il va répéter: «Je ne le ferai plus jamais, jamais!...» Demandez-lui encore: «***Si tu ne le fais plus jamais, qu'est-ce que tu vas faire à la place?***» Continuez à poser la question de manière à susciter des énoncés «Je vais» comme ceux-ci par exemple: «Je vais écouter», «Je vais lire», «Je vais attendre mon tour». Et ainsi de suite.
Cette activité est simple, mais elle n'est pas facile. Elle fait appel à une centration de la volonté et elle amène des résistances ***autant chez les enfants que chez les adultes***. Notre langage quotidien est tellement farci de conditionnels, de normes et d'interdits, que je m'entends penser: «Devrait est un mot qui ne devrait pas exister.» Mentalement, je m'interromps, reformule et dis: «Il serait préférable d'en utiliser un autre.» Voilà qui donne un certain pouvoir, de la liberté, de l'ouverture et qui suscite la créativité qui nous porte à l'étape suivante. Les conditionnels, les normes et les interdits entravent la créativité. Bien sûr, le besoin d'assurer des limites ou un cadre existe toujours. Cependant, le fait d'énoncer d'une façon positive le besoin

d'un changement, sans les «il faudrait», «tu devrais» et les «il ne faut pas...», permet la croissance et l'émergence de nouvelles façons de penser.



Exemples d'énoncés «Je veux » Je vais»

- Chère maman,
J'ai eu une bataille de pieds avec mon voisin pendant la causerie. Je vais garder mes pieds de mon côté. J'ai oublié mes livres. Je vais les apporter demain.

- Chère maman,
J'ai mangé des graines de tournesol durant la classe. Mon projet c'est de les manger après la classe.

- Je marchais très lentement et les brigadières m'ont dit de me dépêcher mais je ne l'ai pas fait. Mon projet, c'est de me grouiller.

mon but: avantages et embêtements

Intention
Autoévaluation, autodiscipline, acte de volonté.

Commentaire
Cette activité fournit l'occasion de recourir à la volonté de façon consciente et délibérée. Elle fait découvrir aux enfants l'expérience de faire des choix en se servant de leur volonté aux diverses étapes que sont la réflexion, la décision, l'affirmation, la planification, l'exécution et l'évaluation. Elle suscite la conscience de soi et l'autodiscipline et contient les éléments susceptibles d'améliorer l'estime de soi. Elle implique la planification. Les plans et les buts donnent un élan utile à la vie et l'on constate que les gens remplis de projets ont tendance à être dynamiques et à savoir ce qu'ils veulent.

Moyens
Tableau des buts, feuille des buts, crayon, discussion.

Procédure
Amenez le sujet lors d'une discussion générale en grand groupe, les enfants étant assis en un cercle informel. Abordez les buts généraux applicables à l'ensemble de la classe, comme par exemple le but visé en lecture, en mathématique ou en gymnastique. Employez le nombre d'exemples qu'il faudra pour clarifier la définition d'un but.
Discutez ensuite avec les enfants de la signification des mots ***avantages*** et ***embêtements***. Les avantages seront les résultats ou les conséquences d'avoir atteint un but. Les embêtements seront les résultats ou les conséquences de ne pas avoir atteint le but. Cet exercice de clarification est extrêmement important, puisque ces deux mots vont désormais être employés très souvent. Ils deviendront des outils importants contribuant à l'autocorrection. Ce sont deux concepts qui englobent les sentiments et les attitudes aussi bien que des résultats tangibles.
A la suite de la discussion, demandez aux enfants d'écrire des exemples d'avantages et d'embêtements. Il n'est pas nécessaire qu'ils complètent ce travail en une seule fois. Il faut s'assurer que les enfants ont bien saisi ce qu'est un but, et ce que sont des avantages et des embêtements avant de commencer à travailler à partir de leurs buts personnels.
Pour vous assurer de travailler ensuite sur du solide, consacrez de trois à cinq sessions de discussions générales avant d'aborder avec eux la feuille individuelle des buts. Au début, cette activité est difficile car elle nécessite une forte discipline intellectuelle.
Au début, pendant plusieurs jours, l'enseignant/e doit travailler directement avec le grand groupe, pour la rédaction du but individuel. Il/elle donne des exemples et fait ressortir qu'il s'agit de choisir un but et un seul. Pour être efficace, ce but doit être ***très spécifique***, comme par exemple: dix problèmes de mathématique, ou faire mon devoir à 4h30, ou faire à la course quinze fois le tour de la piste.

MY GOAL

My goal for today is to go into the library and tell 5 books comfortably.

Benefits:

1. I dis help Mrs. D.
2. Mrs. Hramhara will be happy at me.
3. I will be proud.
4. There will not be so much books.

Burdens:

1. I dont help Mrs D.
2. Mrs. Hrahan will be mad.
3. I will be mad at my self.
4. There will to much books

Plans to achieve it:

1. Remember to go to the library.
2. Do it at 10:00 to 10:10.
3. Do it comfortably.

Evaluation:

1. Did I win? Yes why: I followed my plan
2. Did I lose? No why? I followed my plan

MON BUT

Mon but pour aujourd'hui, c'est d'aller à la bibliothèque et de ranger cinq livres tout en étant à l'aise.

Les avantages:

1. J'aurai aidé Madame D.
2. Madame Graham sera contente de moi.
3. Je serai fier.
4. Il n'y aura pas tant de livres à la traîne.

Les embêtements:

1. Je n'aurai pas aidé Madame D.
2. Madame Graham sera fâchée.
3. Je serai fâché contre moi.
4. Il y aura trop de livres à la traîne.

Comment je projette d'y arriver:

1. Penser d'aller à la bibliothèque.
2. Y aller de 10h00 à 10h10.
3. Faire ça agréablement.

L'évaluation:

1. L'ai-je atteint? Oui
   Pourquoi? Parce que j'ai suivi mon plan.
2. L'ai-je raté? Non
   Pourquoi? Parce que j'ai suivi mon plan.

MON BUT

Mon but pour aujourd'hui, c'est de frapper un circuit à l'éducation physique tout en étant à l'aise.

Les avantages:

1. Je me sentirai fier.
2. Ça m'en fera deux.
3. Je pourrai être choisi en premier.
4. Je n'aurai pas à pratiquer tant que ça.

Les embêtements:

1. Je me sentirai incapable.
2. Je n'aurai qu'un circuit.
3. Je serai choisi en dernier.
4. J'aurai à pratiquer beaucoup.

Comment je projette d'y arriver:

1. Ne pas courir pour venir à l'école et être fatigué.
2. Prendre un bon déjeûner.
3. Pratiquer aujourd'hui après mes devoirs.

L'évaluation:

1. L'ai-je atteint? Oui
   Pourquoi? Parce que j'ai suivi mon plan.
2. L'ai-je raté? Non
   Pourquoi? Parce que j'ai suivi mon plan.

MY GOAL

My goal for today is to make a hit at P.E. comfortably.

Benefits:

1. I will feel proud.
2. I will have two hits
3. I will be able to be picked first.
4. I will not have to practice so much

Burdens:

1. I will feel uncapable.
2. I will have one home run.
3. I will be picked last.
4. I will have to practice hard.

Plans to achieve it:

1. Don't run to school and get tired.
2. Eat a good breakfast.
3. Practice today after doing my homework

Evaluation:

1. Did I win? Yes Why? I followed my plan.
2. Did I lose? No Why? I followed my plan

NOTE DE L'ÉDITEUR

Des enfants, surtout au début, peuvent choisir des buts sur lesquels ils n'ont que peu de contrôle, mais cela fait partie de leurs apprentissages.

Des buts généraux sont facilement trop vagues et sont moins efficaces pour développer l'habitude de la centration. Au début, choisissez un but assez facile à atteindre, comme par exemple:

- Mon but, aujourd'hui, c'est d'aiguiser mon crayon en entrant en classe.

  - Les avantages:
    J'aurai un crayon bien aiguisé pour travailler.
    Je ne serai pas obligé de déranger les autres.
    Je serai content d'avoir un crayon bien aiguisé.

  - Les embêtements si je ne le fais pas:
    Ma mine sera cassée.
    Je vais être obligé de déranger tout le monde pour l'aiguiser.
    Je perdrai du temps pour commencer mon travail.
    Je ne serai pas content et me fâcherai probablement.

L'intention, c'est de travailler sur quelque chose qui est au départ très simple et facile à réussir, tout en cultivant la conscience de la possibilité de faire des choix, des avantages et des embêtements qui y sont rattachés, et la capacité de planifier. Le but peut concerner n'importe quel sujet choisi par l'enfant, qu'il s'agisse de ses études, de ses jeux, de ses amis, de sa famille. C'est ainsi qu'un enfant s'était fixé comme but de se faire un nouvel ami et qu'il y est parvenu!
Un enfant peut viser à terminer un problème de mathématique; un autre peut s'être fixé comme but de terminer la lecture d'un livre et d'en écrire un compte rendu le même jour. Quand les enfants auront pratiqué durant plusieurs jours la rédaction de buts personnels aidés de l'adulte, on peut donner à chacun un livret comprenant une provision d'un mois de feuilles de buts à remplir. Une procédure efficace consiste à faire écrire le(s) but(s) à chaque matin, dès l'entrée en classe. A ce moment, on peut évaluer l'atteinte du but fixé la veille. Cela offre l'avantage de ne pas se sentir obligé de se le rappeler avant la fin de la classe, bien que cette façon de faire serait idéale si l'horaire le permettait.
Insistez sur le fait que la feuille de but ne sera pas l'objet de notes. Même s'il est évident que cet exercice fait appel à des habiletés de langage, il ne doit en aucun cas devenir «leçon de langage». Nous savons tous d'ailleurs quel soulagement éprouvent les enfants quand disparaît le stress de la notation. Ici, l'évaluation repose sur la prise de conscience grandissante, par l'enfant, qu'il/elle se trouve devant un choix de comportements, un choix de conséquences possibles, un choix dans la planification. La prise de conscience d'un choix appelle un acte de volonté.
En plus d'aider l'enfant à être de plus en plus conscient des choix qui s'offrent à lui et de la responsabilité qui découle de chacun, le recours à cet exercice l'aide à acquérir une pensée organisée, séquentielle, logique, à se concentrer et à donner suite à ses projets. Au début, on verra de nombreux élèves se fixer comme but de terminer

un travail de mathématique et prévoir comme avantage d'obtenir cent pour cent en épellation; il faut établir un lien logique entre le but, les avantages qu'il y a à l'atteindre et les embêtements de ne pas y parvenir.

Non seulement l'élève profite-t-il d'un tel exercice, mais le parent ou l'enseignant/e en bénéficie également en apprenant quels sont les besoins de l'enfant, ce qui lui importe et quels sont les domaines qui ont besoin d'être travaillés chez lui. C'est ainsi par exemple que le but général «être gentil» fournit l'excellente occasion d'une discussion sur la clarification des valeurs. Demandez des précisions de ce genre:

- *Qu'est-ce que cela veut dire «être gentil»?*
- *Comment faites-vous quand vous êtes «gentil»?*
- *Etes-vous capable d'être «gentil» quand vous êtes en colère?*
- *Etes-vous obligé de faire quelque chose avec votre colère avant de pouvoir être «gentil»?*
- *Connaissez-vous des choses que vous pouvez faire avec votre colère qui ne heurteront rien ni personne?*

Remarques

Kim* fit son entrée dans notre classe à peu près à l'époque où je présentai pour la première fois cet exercice des buts: quelque part au printemps. C'était une fillette très solitaire, timide, maigre, sous-alimentée, avec de grands cheveux blonds, sales et emmêlés et de grands yeux bleus enfoncés dans un visage plutôt squelettique. Elle avait l'air complètement perdue, étant la seule enfant blanche dans une école de quartier composée jusque-là entièrement d'enfants noirs.

Quand, après quatre à six semaines de pratique, chaque enfant eut utilisé toutes les feuilles de son livret, je cessai d'exiger qu'ils se fixent des buts quotidiens. Kim me demanda si elle pouvait continuer à le faire. A la fin de l'année, elle vint fièrement me voir, portant à la main un gros paquet de feuilles de buts. Ses yeux pétillaient et elle m'annonça: «J'ai atteint tous mes buts excepté trois!» Entre temps, elle s'était fait des amis et elle était devenue une élève active, désireuse d'apprendre. Par-dessus tout, elle avait maintenant le goût de vivre; il émanait d'elle une grande confiance et de la joie. Son niveau de lecture s'était amélioré d'un an et six mois, durant les quatre mois vécus dans ma classe. Quand j'eus à inscrire son rapport de fin d'année dans son bulletin cumulatif, je fus très étonnée de lire les rapports des années antérieures la décrivant comme un «problème disciplinaire incorrigible» et de voir que ses résultats scolaires eux-mêmes se situaient toujours bien en deçà de la moyenne de sa classe. L'année suivante, Kim continua à croître, acceptant en toute confiance la responsabilité de ses choix.

---

* Tous les noms des enfants ont été modifiés.

Un conseiller en orientation travaillant au secondaire a trouvé que la feuille de buts constituait un excellent outil d'autocorrection. Quand on lui référait des élèves ayant des problèmes de comportement, il leur demandait de choisir un but précis pour un temps donné comme, par exemple, un comportement particulier pour les quinze minutes à venir, ou une activité applicable à un cours donné. (Je souligne en passant que pour en arriver à l'autodiscipline, il faut y aller étape par étape.)

La titulaire d'un cours d'économie domestique au secondaire a employé pour sa part une combinaison d'imagination créatrice, de visualisation, en plus de la feuille de buts, ce qui lui apporta des résultats très satisfaisants dans un cours de couture.

MY GOAL

My goal for today is to do test 32 comfortably.

Benefits:

1. I will be happy.
2. I will be proud.
3. I will be able to finish Unit III faster.
4. I will have my name on the Math Chart sooner.

Burdens:

1. I will be mad.
2. I will not be proud.
3. I will have to do it tomorro.
4. I will not have my name on the Chart sooner.

Plans to achieve it:

1. Stay after schol and get the test.
2. Do my Homework.
3. Do it from 6:30 to 7:00 at night.

Evaluation:

1. Did I win? Yes Why: I followed my plan.
2. Did I lose: No Why: I followed my plan.

MON BUT

Mon but pour aujourd'hui, c'est de faire le test No 32 tout en étant à l'aise.

Les avantages:

1. Je serai content.
2. Je serai fier.
3. Je pourrai finir le chapitre III plus vite.
4. J'aurai plus rapidement mon nom au tableau de math.

Les embêtements:

1. Je serai fâché.
2. Je ne serai pas fier.
3. J'aurai à le faire demain.
4. Je n'aurai pas plus rapidement mon nom au tableau de math.

Comment je projette d'y arriver:

1. Rester après la classe et obtenir le test.
2. Faire mes devoirs.
3. Faire le test entre 6h30 et 7h00 ce soir.

L'évaluation:

1. L'ai-je atteint? Oui
   Pourquoi? Parce que j'ai suivi mon plan.
2. L'ai-je raté? Non
   Pourquoi? Parce que j'ai suivi mon plan.

la question magique: en quoi cela t'aide-t-il?

Intention
Autodiscipline, conscience de soi, acte de volonté.

Commentaire
La question «En quoi cela t'aide-t-il?» vise à aider les enfants à identifier leur comportement et à en assumer la responsabilité. Elle fait appel au besoin inné de réalisation de soi qui se trouve en chaque enfant et elle permet de vaincre les moyens de défense habituels. En l'occurrence, l'adulte n'est pas l'autorité. On permet à l'enfant d'être en contact avec sa propre autorité, de participer au processus de la réflexion et de choisir consciencieusement une réponse comportementale.

Procédure
Quand un enfant se comporte de manière à nuire à son propre progrès ou bien à celui de sa classe*, demandez-lui calmement: «***Tommy, en quoi cela t'aide-t-il? Tu n'es pas obligé de me répondre, mais rentre calmement en toi-même et penses-y.***»

Observation
Invariablement, quand on s'adresse à lui de cette façon, l'enfant va s'arrêter, réfléchir un instant et corriger son comportement. D'ordinaire, il n'est pas nécessaire d'ajouter quoi que ce soit, à moins que le parent ou l'enseignant/e ne désire reconnaître le nouveau comportement au moyen d'un sourire ou d'un bref merci, ou d'une autre remarque appropriée.
La force de cette question ne cesse jamais de m'étonner. Toujours, elle amène une forme quelconque d'autocorrection. Je l'appelle la question magique. Souvent, des enseignants/es me demandent: «Que faire dans le cas d'une réaction négative?» Tout ce que je puis répondre, c'est que depuis que j'y recours, je n'ai jamais eu de réaction négative. Cependant, il faut la poser sur un ton qui n'indique pas le reproche ou le jugement. De plus, comme n'importe quel autre outil, on peut s'en servir si souvent qu'elle en perdra sa magie. D'ordinaire, elle amène une réaction silencieuse en même temps qu'un changement de comportement. C'est ainsi qu'un enfant perturbant peut rester simplement assis en silence durant le reste de la période ou agir dans le sens qu'il faut en terminant, par exemple, un travail de mathématique.
Pour passer de la prise de conscience individuelle à la prise de conscience de groupe, on peut modifier la question comme ceci: «***En quoi cela aide-t-il le groupe?***» ou «***En quoi cela aide-t-il ton voisin?***»
Une élève de quatrième année qui avait été initiée à cette question passa en cinquième à un moment où elle avait encore un long chemin à parcourir sur la voie de l'autodiscipline. Peu après le début de l'année, son maître vint me voir et me demanda ce qu'il pouvait faire

*Note de l'éditeur: Et si ça va bien aussi.

avec Charlene. Son comportement le faisait «grimper dans les rideaux». Je lui suggérai de lui demander, la prochaine fois qu'elle dérangerait les autres, «En quoi cela t'aide-t-il, Charlene?» Plus tard, il me dit qu'il ne savait pas ce qui s'était passé, mais que cela avait fonctionné à merveille. Dès qu'il lui posa la question, elle s'arrêta, le regarda, réfléchit durant quelques instants, sourit et retourna calmement s'asseoir à son bureau. Même si à ce moment elle avait encore besoin d'un contrôle extérieur pour modifier sa conduite, elle était déjà en mesure de s'arrêter et de prendre une décision personnelle d'agir autrement.

questions suggérées - réunions du groupe-classe

Intention
Clarification des valeurs, choix, autocorrection, acte de volonté.

Commentaire
Ces questions visent à amener l'enfant à prendre conscience de ses modèles de comportements, de sa tournure d'esprit particulière et des choix d'autocorrection qui s'offrent à lui. Nous formulons des possibilités de choix dans le but d'élargir la gamme de ceux qui viennent naturellement à l'esprit.

Moyens
Réunions du groupe-classe, groupes restreints ou moyens.

Procédure
Les enfants sont assis en cercle. Munissez-vous d'un carton d'assez grand format sur lequel vous aurez écrit en gros caractères: C'EST MON TOUR! Dès que vous posez votre première question, passez le carton à l'enfant le plus près de vous. C'est son tour de répondre et il passe aussitôt le carton à son voisin. Seul peut parler celui qui a le carton. C'est là une excellente technique pour amorcer une discussion. Non seulement elle aide à contrôler le droit de parole, mais elle fournit à chacun l'occasion de parler. Si un enfant ne souhaite pas parler quand vient son tour, il n'a qu'à dire: «Je passe!» Plusieurs enfants assez effacés vont profiter de ce moyen pour s'exprimer, puisqu'ils n'auront pas à lutter pour obtenir leur droit de parole. Les enfants plus volubiles ont aussi l'occasion d'apprendre à partager et à écouter. Au cours de l'évolution de la discussion, on peut au besoin mettre de côté le carton.
Posez des questions qui appellent des réponses personnelles des enfants, faisant appel à leur propre autorité pour indiquer ce qui est cause et ce qui est **effet** dans les relations et les situations présentées. Ne recourez jamais à des jugements de valeur, à de la morale extérieure, à l'imposition de valeurs. Quand l'ambiance est dénuée de jugements et que l'amitié et l'acceptation sont présentes, la discussion est ouverte, créative et elle favorise la croissance. Posez votre première question. Quand plusieurs enfants ont répondu et que l'essentiel a été dit, passez à la suivante. Voici quelques exemples.

Entrée en matière
«J'entends souvent des garçons et des filles dire "Je serai gentil.".»

1. ***Que signifie, pour vous, «être gentil»?***
2. ***Comment êtes-vous quand vous êtes «gentil»?***
3. ***Comment savez-vous que c'est «gentil»?***
4. ***Qui vous le dit?***
5. ***Comment se sent-on quand on est «gentil»?***
6. ***Pouvez-vous être «gentil» quand vous êtes en colère?***

7. Qu'arrive-t-il quand vous essayez d'«être gentil» et que vous êtes en colère?
8. Etes-vous obligé de faire quelque chose de votre colère (ou de votre ressentiment ou de votre chagrin ou de votre jalousie...) avant de pouvoir «être gentil»?
9. Pouvez-vous identifier certaines choses que vous pouvez faire avec votre colère sans faire de tort ni à vous, ni aux autres, ni aux choses?

Soyez précis, précis, précis. C'est difficile. L'esprit résiste. La volonté est impliquée. Il est beaucoup plus facile de généraliser. Permettez à l'enfant de penser. Faites appel à la sagesse qu'il a en lui. Mettez ses connaissances en valeur.

Entrée en matière
«On entend parfois des gens dire: "Je vais avoir du trouble.".»

1. Que signifie ce mot: «trouble»?
2. Comment savez-vous que c'est du «trouble»?
3. Avoir du «trouble», est-ce la même chose pour vous que c'est pour _____?
4. «Du trouble», est-ce différent pour chaque personne?
5. Comment se sent-on quand on a du «trouble»?
6. Donnez un exemple de ce qui peut vous «causer du trouble», comme de recevoir une fessée, d'être privé de télévision, d'être en retenue après l'école.
(Essayez de susciter la prise de conscience de ce que des comportements spécifiques amènent des conséquences spécifiques.)

Entrée en matière
«J'ai entendu dire qu'il doit y avoir une grosse bataille après l'école. Qu'arrivera-t-il s'il y a une bataille?»
(La réponse habituelle, c'est: «Il va y avoir des problèmes, de GROS problèmes.)

1. Quel genre de «problèmes»?
(Ex.: se faire envoyer au bureau du directeur...)
2. Et, rendu là, que se passe-t-il?
(Ex.: Il va téléphoner chez moi...)
3. Alors, qu'est-ce qui va se passer?
(Ouf!! C'est là que les «problèmes» vont commencer ...)
4. Quel genre de «problèmes»?

Continuez ainsi à susciter des réponses de la part des enfants. Laissez de côté toute forme de jugement extérieur, de moralisation, de «prêchi-prêcha», etc. Demeurez aussi objectif/ve que possible.

5. S'il y a une bataille, êtes-vous prêts à accepter les embêtements qui vont en découler? Le choix est à vous.
6. Quels autres choix s'offrent à vous?
7. Comment aimeriez-vous que cela se passe?

Observation
Ces périodes d'échanges offrent encore des possibilités de choisir, d'être responsable et d'assumer les conséquences de ce choix. Elles permettent que le choix émane de l'autorité intérieure par opposition à une autorité extérieure, ce qui facilite l'autocorrection.

Grâce à des discussions semblables, plusieurs batailles ont pu être évitées. Un jour, la discussion s'échauffa. Reggie, qui était assis près de moi, leva la tête et lança d'une voix vibrante de frustration et les yeux suppliants: «Qu'est-ce que vous allez faire si quelqu'un veut se battre avec vous et que vous ne voulez pas parce que vous ne voulez pas avoir de trouble, mais qu'ils vous traitent de peureux et de tapette? Qu'ils continuent à vous agacer! Hein? Qu'est-ce que vous allez faire?»
J'étais là, tout près de lui, le regardant calmement, voyant combien il était près des larmes, pendant que résonnait encore la sempiternelle question: Comment réagir avec un fier-à-bras? Tristement, je lui répondis: «Reggie, je n'ai pas de réponse à ta question. J'aimerais tellement en avoir une. Mais c'est une réponse que chacun doit trouver lui-même. Même les adultes se posent la même question. Il y a des pays qui sont en guerre à cause de cette question. Il n'est pas facile d'y répondre. Tout ce que je puis te dire, c'est que tu as un choix. Que tu te battes ou non, tu dois être prêt à accepter les avantages et les inconvénients de ton choix. Il se peut que parfois tu choisisses de te battre. Dans ce cas, c'est correct. C'est ton choix, avec ses avantages et ses inconvénients.»
Reggie me regardait fixement, les yeux pleins d'eau. Il faisait un grand effort pour comprendre tout cela. Puis, lentement, il poussa un grand soupir et dit: «Ouais!»

Questions autocorrectrices

Y a-t-il une autre façon de le dire?

Si cela continue, en retireras-tu un avantage ou un inconvénient?

En quoi cela t'aide-t-il?

Es-tu d'accord?

FAIS-LE SAVOIR

As-Tu fait un choix?

En quoi cela aide-t-il le groupe?

Vérifie en demandant l'avis du sage qu'il y a en toi.

FLS: faites-le savoir

Intention
Communication, estime de soi, recours à la volonté.

Commentaire
Voici une technique simple que les enfants aiment bien. Il s'agit d'une autre façon de les aider à devenir conscients qu'ils ont des choix dans les façons de se comporter.

Moyens
Discussion de groupe. Tableau, craie, brosse.

Procédure
Plusieurs jours avant de tenir cette séance, placez à divers endroits autour de la classe des petits cartons portant les seules lettres F.L.S. Cela attirera à coup sûr leur curiosité. Au moment de commencer l'activité, dites simplement: «F.L.S. signifie FAITES-LE SAVOIR.» Ecrivez la phrase au tableau. Echangez ensuite avec les enfants autour du fait que nous avons tous le droit de faire connaître nos besoins et nos désirs. Cela ne signifie pas que nous aurons toujours ce que nous voulons. Cela peut n'être pas possible à ce moment-ci; cela peut n'être pas la meilleure chose pour nous. Néanmoins, cela ne nous empêche pas de le faire savoir. Quand nos désirs ou nos besoins sont manifestés aux autres d'une façon acceptable et appropriée, il y a d'excellentes chances pour que nous en retirions des avantages.

Un jour, Sheila se leva et alla frapper Lisa qui occupait le pupitre derrière le sien. Celle-ci se mit à crier et à pleurer. La foire s'annonçait. Je demandai à Sheila pourquoi elle avait frappé Lisa. Elle répondit:

– Elle poussait toujours son pupitre contre ma chaise.

– Cela devait être ennuyeux. Vois-tu une autre façon de le faire savoir?

– J'aurais pu vous le dire.

– En effet. Mais vois-tu une autre façon, en plus de le dire à la maîtresse?

– J'aurais pu lui demander d'arrêter, mais je suis à peu près sûre qu'elle aurait continué!

– As-tu essayé?

(Haussement d'épaules.)

– Vois-tu une autre façon?

– J'aurais pu déplacer mon pupitre.

– Oui, c'est là une autre possibilité. Quand on frappe les autres, on doit en accepter les conséquences. Aussi, je voudrais que tu penses à d'autres façons de le faire savoir qui soient acceptables à toi autant qu'à l'autre personne en cause.

En conversant avec Lisa, nous apprîmes qu'elle avait de la difficulté à voir au tableau, ce qui l'amenait à pousser vers l'avant son pupitre.

En examinant les possibilités de le faire savoir de façon à ce que sa voisine en soit consciente, les deux fillettes aboutirent vite à une réconciliation.

Observation
Depuis un bon moment, nous travaillions à découvrir d'autres façons de ***faire savoir*** les choses, différentes des cris, des injures et des bousculades habituelles. Nous avions consacré à la chose des réunions de la classe, nous avions fait des jeux de rôle sur le sujet, des devoirs écrits y avaient été consacrés. Toujours, je faisais appel à leur possibilité de choix en demandant: ***«Existe-t-il une autre façon de le faire savoir?»*** Un bon matin, durant ma surveillance à la récréation, j'eus recours à la vieille méthode autoritaire qui consiste à crier après certains garçons qui continuaient de jouer après que la cloche eût sonné. C'est alors que Kim et quelques autres fillettes s'amenèrent vers moi en riant, agitèrent un doigt dans ma direction et dirent: «Ah, Ah, Madame Fugitt! Existe-t-il un autre moyen de le faire savoir?» La merveilleuse qualité réparatrice de l'humour amena un changement d'attitude immédiat. Nous nous mîmes à rire de bon coeur et à partager un moment de chaleureuse intimité en badinant ainsi ensemble. Les enfants et moi étions tous en train d'apprendre à nous corriger et à faire connaître nos besoins d'une manière plus acceptable (F.L.S.).

ce que j'aime de moi

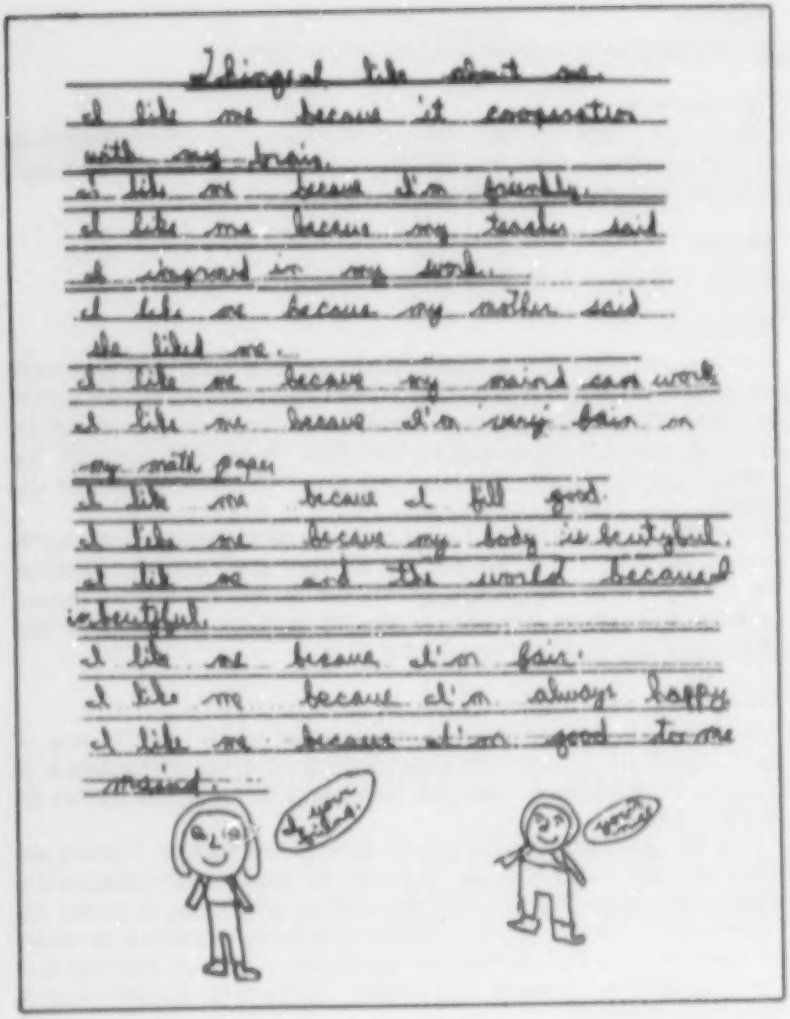
Intention
Autoévaluation et construction de l'estime de soi.

Commentaire
Cet exercice aide à rendre l'enfant conscient des aspects positifs de sa personnalité, lui fournit l'occasion de se sentir bien dans sa peau et d'améliorer son estime de soi.

Moyens
Papier, crayon, discussions en sous-groupes.

Procédure
Suscitez une discussion sur les choses que vous aimez retrouver chez les autres et chez vous. Vous pouvez commencer en énumérant certaines des choses qui vous plaisent en vous, tout en expliquant qu'il est très correct de s'aimer soi-même. Faites aussi ressortir que lorsqu'on est content de soi, il est plus facile d'être content des autres.
Demandez aux enfants de dresser une liste de toutes les choses qu'ils aiment en eux. S'ils le veulent, ils peuvent aussi dessiner certaines des choses qu'ils ont énumérées. Quand ils ont terminé ce travail, faites-les se réunir en équipes spontanées de deux ou trois pour partager ces choses qu'ils aiment le plus en eux.

Observation
D'ordinaire, cet exercice plaît beaucoup et se fait dans la joie. Il arrive au début que certains enfants éprouvent des difficultés à se trouver des qualités, n'étant pas habitués à penser à eux-mêmes en termes positifs.
L'exercice peut aider à déterminer dans quelle mesure l'enfant est conscient de l'entièreté de sa personne, du degré de synthèse qu'il a atteint. S'il ne mentionne que des qualités physiques, le parent ou l'enseignant/e verra à fournir ultérieurement des occasions de prises de conscience aux plans cognitif ou émotif. C'est un exercice que l'on peut refaire plusieurs fois durant l'année pour soutenir le processus de croissance.



CE QUE J'AIME DE MOI

Je m'aime parce que je coopère avec mon cerveau.

Je m'aime parce que je suis amical.

Je m'aime parce que la maîtresse a dit que je réussis mieux mon travail.

Je m'aime parce que mon cerveau peut travailler.

Je m'aime parce que ma mère m'a dit qu'elle m'aimait.

Je m'aime parce que j'ai très bien réussi mon devoir de mathématique.

Je m'aime parce que je me sens bien.

Je m'aime parce que mon corps est très beau.

Je m'aime et j'aime le monde parce que je suis joli.

Je m'aime parce que je suis juste.

Je m'aime parce que je suis toujours de bonne humeur.

Je m'aime parce que dans ma tête, je suis bon.

«je peux . . .»

Intention
Connaissance, acceptation, estime de soi.

Commentaire
Cet exercice fournit à l'enfant l'occasion d'identifier certains éléments positifs de sa personnalité et de commencer à prendre conscience de points forts qui mènent à l'acceptation de soi.

Moyens
Travailler avec des individus, ensuite passer à des petits groupes de deux, puis de trois et plus. Papier et crayons.

Procédure
Dites aux enfants: ***«Faites une liste des choses que vous pouvez faire. Il y a sûrement des choses que vous êtes heureux de pouvoir faire. Ecrivez ensuite une chose qui vous plaît particulièrement chez vous, puis une chose que vous croyez que les autres aiment de vous. Quand vous aurez terminé, trouvez-vous un/e partenaire et montrez-vous vos listes.»***

Observation
Les enfants qui ont une image positive d'eux-mêmes peuvent dresser rapidement une liste de ce qu'ils savent faire et de ce qu'ils aiment d'eux-mêmes. C'est là un outil facile pour vérifier rapidement leur niveau d'estime de soi.
Au début, plusieurs enfants ont trouvé cet exercice très difficile. Cependant, à mesure qu'ils ont commencé à accepter le fait que c'était vraiment correct, non seulement de s'apprécier eux-mêmes, mais de partager ce sentiment avec d'autres, ils se sont mis à réagir avec joie et avec beaucoup d'ouverture. Graduellement, un sentiment de confiance s'est installé, menant à une connaissance et une acceptation positive de soi et des autres.

JE PEUX...

1. Je peux .....
2. Je peux .....
3. Je peux .....
4. Je peux .....
5. Je peux .....

APPRÉCIATION DE MOI-MÊME

Une chose qui me plaît bien chez moi, c'est .....
.....

Une chose que les autres aiment chez moi, c'est .....
.....

Killer Statements
I hate you!
I do too!
IALAC

Je suis aimable et je suis capable
énoncés destructeurs

Intention
Connaissance et acceptation de soi, sentiments, estime de soi.

Commentaire
Cet exercice vise à rendre l'élève conscient d'énoncés à contenu positif ou négatif ainsi que des façons diverses que nous avons de réagir aux autres. Il nous donne une orientation et un vocabulaire qui font que les mots JSA-JSC et les énoncés destructeurs deviennent des outils de prise de conscience et d'autocorrection.

Moyens
Raconter une histoire, écrire au tableau, discuter en groupe, faire des jeux de rôles.

Procédure
L'enseignant/e se fabrique au préalable trois affiches, chacune étant plus petite que la précédente. (Le format 8 1/2" X 11" convient bien comme point de départ.) Sur chaque affiche, on écrit les sigles JSA et JSC en grosses majuscules. Il faut que le papier employé puisse se déchirer facilement.
Au moment de commencer l'histoire, tenez la plus grande affiche haut, sous votre menton.

JSA et JSC [1]

«Il était une fois une petite fille qui s'appelait Karen. Sur sa poitrine, elle portait une grande affiche avec les lettres JSA et JSC. Tous, nous avons une affiche comme celle-là. Vous en avez une et j'en ai une moi aussi; même si nous ne la voyons pas toujours, elle est là. Chaque soir, au moment de se coucher, Karen regardait son affiche, poussait un profond soupir, la remontait sous son menton et s'endormait.
Un matin, en s'éveillant, elle courut vers la salle de bain et en trouva la porte verrouillée. De l'intérieur, son frère lui cria: «Va-t'en, stupide! C'est mon tour d'être ici et je peux y rester tant que je voudrai.» (Ici, vous détachez de l'affiche une languette que vous laissez tomber sur le sol.) Karen soupira et retourna à sa chambre. Comme elle avait de la difficulté à faire son lit, elle demanda à sa grande soeur si elle voulait bien l'aider. Sa soeur lui rétorqua: «Pourquoi faudrait-il que je t'aide, bébé? J'en ai déjà assez à faire comme cela!» (Vous déchirez un autre morceau de l'affiche.)

1. En anglais IALAC. Ce concept est tiré de «I AM LOVEABLE AND CAPABLE» de Sidney Simon, Ph.D., copyright 1973, Argus Communications, une division de DLM Inc., Allen, Texas. Avec la permission de l'éditeur. Tous droits réservés.

Karen descendit à la cuisine pour le petit déjeuner. Sa mère lui cria: «Allez, dépêche-toi! Tu vas être en retard! Ce que tu peux être lente quand tu t'y mets! Verse le jus d'orange et essaie de ne pas en renverser!» (Vous déchirez un autre morceau d'affiche.) Comme Karen partait pour l'école, elle aperçut quelques-unes de ses copines au coin de la rue et leur cria de l'attendre. Celles-ci se mirent à rire et coururent sans l'attendre. (Vous déchirez un autre morceau.) Comme elle se dépêchait pour les rattraper, quelques garçons la dépassèrent et la firent trébucher. (Vous déchirez un autre morceau d'affiche.)
Quand Karen arriva en classe, tout le monde criait et l'institutrice se fâcha après eux, disant: «C'est bon! Puisque c'est ainsi que vous avez décidé de vous comporter, nous allons être obligés de faire immédiatement l'examen d'histoire qui devait avoir lieu jeudi!» (Vous déchirez un autre morceau d'affiche.)
(Continuez dans la même veine, passant en revue toute la journée de classe, la période libre après l'école et la soirée à la maison jusqu'au coucher. Faites en sorte que chaque interaction soit négative et déchirez un nouveau morceau d'affiche chaque fois qu'un énoncé négatif est émis.)
Ce soir-là, quand Karen se mit au lit et qu'elle regarda son affiche, (montrez l'affiche plus petite), elle se rendit compte qu'elle était beaucoup plus petite. Elle remonta l'affiche sous son menton, poussa un grand soupir et s'endormit. Le lendemain matin, elle s'éveilla et la journée fut pour elle très semblable à la veille: des gens lui avaient crié après (déchirez un morceau), personne ne l'avait écoutée (déchirez un morceau), tout le monde était trop occupé pour l'aider (déchirez un morceau), et personne ne semblait l'aimer (déchirez un morceau). C'était ainsi que son affiche était devenue toute petite. Elle la regarda, poussa un grand soupir, la remonta sous son menton et s'endormit.»

Croyez-vous que nous puissions faire quelque chose pour que l'affiche de Karen soit plus grande? Voyons ce qui arriverait à son affiche si elle avait connu une journée comme celle-ci:

«Quand Karen s'éveilla le lendemain matin et courut vers la salle de bain, son frère achevait justement sa toilette et lui dit: «Bonjour, Karen. Voilà, c'est libre!» (Ramassez un morceau de la grande affiche et tenez-le sous votre menton.) Pendant qu'elle essayait de faire son lit, sa grande soeur lui dit: «Attends! Laisse-moi t'aider. C'est difficile de faire son lit toute seule!» (Ramassez un autre morceau que vous ajoutez au premier.) Comme Karen s'amena pour déjeuner, sa mère la serra bien fort et lui dit: «Bonjour mon trésor. Tu peux verser le jus et le reste sera bientôt prêt.» (Ramassez un morceau.) En partant pour l'école, ses amies l'aperçurent et lui crièrent qu'elles l'attendaient. (Ramassez un autre morceau d'affiche.)
En arrivant dans la classe, la maîtresse leur dit: «Savez-vous, les enfants, j'ai repensé à cet examen que je vous ai imposé hier, et je pense que ce n'était pas très juste de procéder ainsi. Aussi, je vous propose de l'oublier tout simplement, puis de parler de certains sujets pour

lesquels vous avez besoin d'aide!» (Ramassez un autre morceau.)

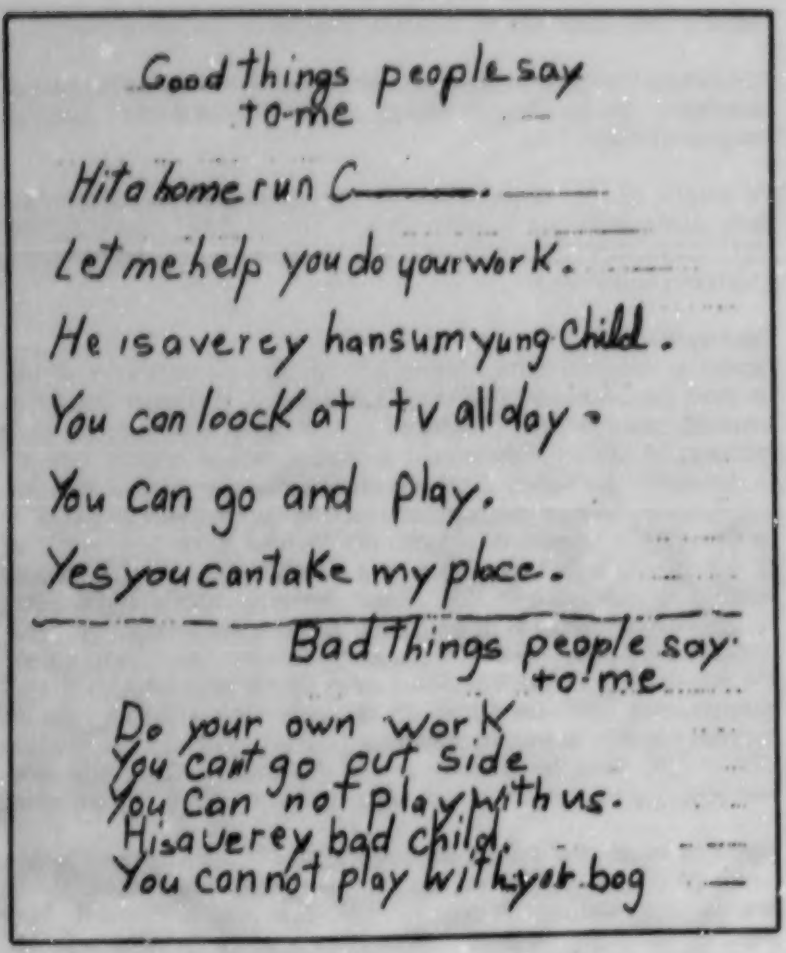
(Continuez l'histoire en reprenant les événements de la veille, mais en remplaçant chaque énoncé négatif par un énoncé positif, jusqu'au coucher de Karen.)

Ce soir-là, quand Karen se mit au lit, elle regarda son affiche qui était plus grande que la veille, et elle lut: JE SUIS AIMABLE! JE SUIS CAPABLE! Elle soupira d'aise, la remonta sous son menton, sourit et s'endormit.»

Observation

Quand je racontai cette histoire à un groupe de quatrième année, un petit garçon sautait et criait «Ouaaaaaooo!» à chaque fois qu'un «énoncé négatif» était proféré et que le papier était amputé d'un morceau. Il vibrait intensément à chaque énoncé négatif. Lors de la discussion qui suivit, il dit: «A chaque fois que quelqu'un lui disait quelque chose de méchant, cela lui déchirait le coeur un peu!»
Je demandai à la classe de suggérer des énoncés JSA et JSC, afin d'en faire une liste au tableau. Ils eurent du mal à trouver des messages positifs du genre JSA et JSC. Je leur demandai alors s'ils pouvaient se rappeler des énoncés destructeurs? Ce sont des énoncés qui nous blessent, nous détruisent et nous amoindrissent. Les enfants eurent tôt fait de remplir deux tableaux noirs de messages négatifs. Ils les connaissaient bien. On aurait dit qu'après avoir «largué» tous les énoncés négatifs, ils étaient maintenant libres de penser à des énoncés JSA et JSC. Pour les stimuler, je leur demandai : «Comment aimeriez-vous que ce soit dit?», indiquant par là une possibilité de choix.

Après ce travail, les enfants choisirent certaines des situations faisant partie de la liste et en firent des jeux de rôle. A mesure que l'année avança, ils se sentirent de plus en plus à l'aise avec ces sortes de messages et devinrent capables de s'arrêter en cours de route pour reformuler un message positif.
Je les encourageai à réagir à des messages négatifs en disant: «Eh! tu viens de déchirer mon affiche en disant cela!» Pour souligner l'importance de l'énoncé, j'ajoutais: «Verrais-tu une autre façon de le dire?»
Les enfants se fabriquèrent des affiches JSA et JSC, qu'ils portèrent au cou durant plusieurs jours pour se rappeler qu'en réalité, ils étaient aimables et capables.



CHOSES AGRÉABLES QUE LES GENS ME DISENT

Vas-y, frappe un circuit!
Puis-je t'aider à faire ton devoir?
Voilà un très beau garçon!
Tu peux regarder la télé toute la journée.
Tu peux aller jouer maintenant.
Bien sûr, tu peux me remplacer!

CHOSES DÉSAGRÉABLES QUE LES GENS ME DISENT

Fais-le tout seul, ton travail.
Tu ne peux pas aller jouer dehors.
Tu ne joues pas avec nous.
Cet enfant-là est très mauvais.
Tu n'es pas le temps de jouer avec ton chien.

doudous et piquants

° Cette activité est basée sur un conte américain, "The Original Warm Fuzzy Tale", de Claude Steiner. En voici les grandes lignes. Nous laissons aux lecteurs/trices le soin de réinventer l'histoire.
Dans un village, les gens possèdent et échangent des chauds doudous en abondance. Ils sont heureux et toujours en santé, jusqu'à ce qu'une sorcière vienne se mêler de ça! Pour mousser la vente de ses potions, elle sème le doute sur la durabilité des doudous et elle en propose l'économie. Elle en vient même à substituer des piquants aux doudous. Il faudra une bonne fée pour que les villageois reprennent confiance en la gratuité et en l'abondance des doudous, et qu'ils recommencent à s'en donner librement.

Intention
Estime de soi, sentiments, autocorrection.

Commentaire
Cet exercice vise à aider la prise de conscience par l'enfant, de sentiments positifs et négatifs, de même que des conséquences de tels sentiments. On y explore des façons diverses d'exprimer ces sentiments et d'y réagir.

Moyens
Narration d'une histoire, discussion de groupe, crayons, papier, matériel d'art.

Procédure
Les enfants s'assoient en cercle pour entendre le maître raconter l'histoire des "Doudous et des piquants". Après l'histoire, procédez à une discussion générale sur l'échange de doudous et de piquants. Cet exercice peut être divisé en plusieurs sessions, l'une servant à introduire le sujet et à raconter l'histoire, une autre à parler des doudous, une autre encore à parler des piquants. Les activités qui en découlent peuvent prendre la forme de jeux de rôles, de fabrication de listes d'expériences considérées comme des doudous et des piquants, de dessins, d'échanges de mots doux et de toute autre activité suggérée par la créativité du parent, de l'enseignant/e ou des enfants eux-mêmes.

Observation
Les enfants prennent beaucoup de plaisir à écouter cette histoire. Lors d'une première narration, elle semble trop abstraite et il faut donner beaucoup d'exemples concrets pendant la discussion qui suit. La première fois que je l'ai utilisée, j'ai raté mon coup. Un petit garçon a cru que le doudou était réel, parce que je l'avais apparenté à un minou. Les yeux grands ouverts, il répliqua aussitôt d'une voix craintive: "Je ne donnerai pas mon minou, que personne n'essaie de me le faire donner, NON!" Cette réaction fut contagieuse, et la classe commença aussitôt à rejeter l'idée des doudous. Je dus attendre quelques semaines avant de les présenter à nouveau. Cette fois, je mis l'accent sur les sourires, les caresses, les louanges, les mercis, comme doudous, c'est-à-dire des choses qui font que les gens se sentent bien. Les enfants comprirent cette fois, et ils prirent plaisir à échanger des doudous. Ils n'eurent aucun problème à identifier les piquants. Ils purent immédiatement en faire de longues listes. Une activité très significative fut de faire partager par les enfants une expérience de piquants et de leur demander de la transformer comme ils auraient aimé qu'elle soit. Pouvaient-ils changer le piquant en doudou? C'était difficile, au début, mais quand ils prirent conscience des possibilités, ils purent opérer le changement.

La question: "Est-ce un doudou ou un piquant?" est un excellent outil d'autocorrection. "Si ce comportement ou cette attitude continue, auras-tu un doudou ou un piquant?" Mon expérience me permet de dire que l'enfant fera une pause, réfléchira et corrigera ce qui ne va pas. Il ne sera pas nécessaire de dire autre chose.

Exemple

Un après-midi, le groupe venait juste de finir une période excitante sur les doudous. Ils étaient regroupés deux à deux avec mandat d'échanger un doudou. Au début, ils étaient un peu gênés, mais quand ils commencèrent à le faire, leurs sourires commencèrent aussi à rayonner; ils remuaient comme des chiots, transmettant leur joie à mesure qu'ils découvraient de bons sentiments à l'égard d'eux-mêmes et des autres. Le local était rempli de sentiments de doudous. A ce moment, une mère pénétra avec colère dans la classe, complètement absorbée par son problème. Elle hurla à sa fille: "Prends tes choses et viens-t-en!" Il y eut un moment de silence causé par l'étonnement. Alors, je dis: "Nous finissons présentement une leçon, la classe se termine dans cinq minutes. Pourriez-vous attendre, s'il vous plaît?" La mère se lança alors dans une tirade de colère, détruisant tout le système scolaire, hurlant, jurant, passant toute son hostilité. La classe était toujours en silence, abasourdie; l'élève en cause tremblait de peur, ne sachant que faire.

Je pris intérieurement une grande respiration, je souris à cette enfant, et je lui dis calmement qu'elle pouvait s'en aller.

Comme la mère et la fille s'en allaient dans le corridor, nous pouvions entendre la mère crier encore et se plaindre de la vie. Je me tournai vers la classe et je me dis: "Eh bien, voilà un exemple parfait: comment puis-je m'en servir sans détruire cette mère?" Je dis aux élèves: "Qu'est-ce qui vient d'arriver? Qu'est-ce qu'elle vient de nous donner?" Les enfants répondirent d'une seule voix: "Un piquant!" "Oui, et qu'est-ce qui pourrait l'aider à se sentir mieux?" Les enfants répondirent encore d'une seule voix: "Un doudou!" Je ris et j'acquiesçai leur rappelant que "nous avons des tas de doudous à partager". Plus tôt dans l'année, une scène comme celle-là aurait totalement détruit le groupe.

vocabulaire relatif aux attitudes

Intention
Autodiscipline menant à l'estime de soi.

Commentaire
Etant donné que les exercices sont faits tout au long de l'année, on en vient à élaborer un vocabulaire commun pour tout ce qui se rapporte aux choix d'attitudes. Au fur et à mesure que ce vocabulaire est employé, les élèves commencent à intérioriser les concepts sous-jacents. Ils en viendront à choisir de corriger leur comportement, acceptant de façon consciente leur responsabilité dans ce choix. Le rôle de l'adulte dans la discipline ira en diminuant à la suite de questions comme: «Cela va-t-il t'apporter un avantage ou un embêtement?», «En quoi cela t'aide-t-il?», «Vois-tu une autre façon de faire connaître ton besoin?», «Est-ce là un JSA et JSC ou un énoncé destructeur?», «Voyons si nous pouvons trouver un mot doux!».
Faites appel au vocabulaire de l'enfant. Chaque paire de mots qui suit résulte d'exercices spécifiques visant à rendre l'enfant conscient qu'il y a toujours une alternative et qu'il/elle a un choix dans la réponse à donner.

Benefit	Burden
IALAC	Killer Statement
Warm Fuzzy	Cold Prickly
Prinze	Frozz
I'm OK	I'm not OK
Swan	Ugly Duckling

CHOIX

Avantages	Embêtements
JSA et JSC	Enoncé destructeur
Doudou	Piquant
La belle	La bête
Je suis correct	Je ne suis pas correct
Cygne	Vilain petit canard

apprendre à me connaître

Intention
Vérifier la conscience de soi, le choix, le recours à la volonté.

Commentaire
Ce questionnaire peut être très utile pour évaluer où en est chaque enfant par rapport à la conscience de soi, aux sentiments, à son degré d'autodiscipline, ainsi que plusieurs autres secteurs. Il permet de se diriger facilement vers des activités de suivi comme, par exemple, des discussions autour de notions fournies dans les réponses aux questions (Que signifie «se créer des problèmes?»); de la visualisation; la rédaction d'un journal personnel; la détermination de buts.

Moyens
Questionnaire, crayon. Travail individuel pour commencer, suivi de discussions de groupe.

Procédure
Présentez le questionnaire en l'accompagnant de commentaires susceptibles de le rendre plus facile pour les enfants. Rappelez-leur qu'il ne s'agit pas d'un test, que vous ne le corrigerez pas et que vous ne mettrez pas de note. Ils seront les seuls à connaître leurs réponses, puisque celles-ci ne s'adressent qu'à eux et à leurs façons de réagir aux êtres et aux choses. Ils sont les seuls à savoir comment ils se sentent. Ce rappel est extrêmement important en vue de leur assurer toute la liberté intérieure leur permettant de répondre honnêtement et en toute confiance.

Observation
Quand j'ai d'abord soumis ce questionnaire à un groupe de quatrième année, je craignais qu'il ne soit trop long et qu'il puisse les décourager. Aussi, me proposais-je d'étaler sur trois jours le temps accordé pour y répondre. Dès que j'eus garanti aux enfants qu'il n'était aucunement question de corriger leurs réponses ou de leur attribuer une note, que les réponses ne concernaient qu'eux, ils devinrent très motivés! Quand je leur demandai s'ils désiraient que l'on discute des questions avant qu'ils n'y répondent, ils crièrent unanimement un NON! retentissant, et ils commencèrent à écrire. Ils connaissaient bien le sujet! Aussi, tous eurent terminé au bout d'environ vingt minutes. La plupart d'entre eux écrivaient consciencieusement, semblaient réfléchir avant d'écrire. Dans le cas des élèves moins doués, ils tenaient beaucoup à répondre aux questions oralement à défaut de pouvoir le faire par écrit. La discussion qui s'ensuivit fut une intense et joyeuse période d'échanges et de découvertes mutuelles.

questionnaire pour mieux me connaître

1. T'aimes-tu? ..... Je m'aime.

2. A quel moment t'aimes-tu le plus? ..... Je m'aime quand je suis heureux.

.....

3. Est-ce qu'il t'arrive parfois de te détester? ..... Non.

4. A quel moment cela t'arrive-t-il? ..... Quand je suis moche.

Pourquoi? ..... Parce que ça me cause parfois des problèmes.

.....

5. A ton avis, tu es gentil ou détestable? ..... Entre les deux.

Pourquoi? ..... Quelquefois, je me crée des problèmes, d'autres fois non.

6. Comment fais-tu pour reconnaître ce qui est bien et ce qui est mal?
Ce qui est bien, c'est ..... des belles choses.

Ce qui est mal, c'est ..... une position à éviter.

7. La plupart du temps, es-tu heureux ou malheureux? ..... Je suis souvent heureux.

8. Qu'est-ce qui te rend heureux? ..... Quand j'ai de nouveaux vêtements.

9. Peux-tu décider d'être heureux? ..... Oui.

10. Comment peux-tu décider cela? ..... En étant bon.

.....

11. Quelles sont les choses qui te rendent le plus malheureux? ..... Quand je me crée des tas et des tas de problèmes.

.....

.....

12. Peux-tu décider de cesser d'être malheureux? ..... Des fois je peux, des fois je ne peux pas.

.....

.....

13. Comment fais-tu? ..... En me contrôlant, ou en m'en allant, en n'écoutant pas.

.....

14. Peux-tu choisir tes sentiments? ..... Oui.

Dans ce cas-là, comment fais-tu? ..... Quand je suis gentil avec quelqu'un.

15. Supposons que tu cours dans le corridor et qu'un/e enseignant/e te demande d'arrêter. Que fais-tu alors?

1) Je continue à courir. ☐

2) Je me fâche après lui/elle. ☐

3) Je me dis qu'il/elle le fait exprès pour me réprimander. ☐

4) J'arrête de courir et je me mets à marcher. ☑

5) Je me sens embarrassé mais bien quand même. ☑

16. Dans cet exemple, qui t'a fait courir? ..... Moi.

17. As-tu le choix de faire autre chose? ..... Oui.

18. Comment te sens-tu quand tu viens juste de terminer un problème de calcul difficile ou de lire un livre difficile? ..... Fatigué.

.....

19. Es-tu capable de travailler durant 5 minutes sans regarder ailleurs que ton travail? ..... Parfois je peux.

20. Supposons que ton voisin de bureau passe son temps à te parler durant la classe, que peux-tu faire si tu veux finir ton travail?

1) Je peux parler avec lui. ☑

2) Je peux lui donner un coup, le frapper. ☐

3) Je peux lui dire de rester tranquille. ☑

4) Je peux l'ignorer. ☐

5) Je peux lui dire que nous parlerons de cela à la prochaine récréation. ☐

21. A qui appartient ce choix? ..... A moi.

Qui est responsable? ..... Moi.

22. Supposons que tu te fâches contre un camarade et que tu veux le battre après l'école, qu'est-ce qui se produit en toi? ..... Je me laisse emporter.

.....

23. Comment te sens-tu ensuite? ..... Malheureux, parce que je n'aime pas me faire bousculer.

.....

24. Es-tu libre de choisir d'agir autrement? ..... Oui.

25. Comment, à ton avis, se sent l'autre élève (celui que tu te proposes de battre)? ..... Il a peur, il est effrayé.

26. Si tu te fâches contre ton ami, que fais tu? ..... Je lui fais des grimaces.

.....

27. Y a-t-il autre chose que tu puisses faire? ..... Oui.

28. Quoi d'autre? ..... Me retirer.

29. Peux-tu choisir d'avance comment tu te sentiras quand d'autres te crieront des noms? ..... Oui.

30 As-tu l'impression que les gens t'aiment? ..... Oui.

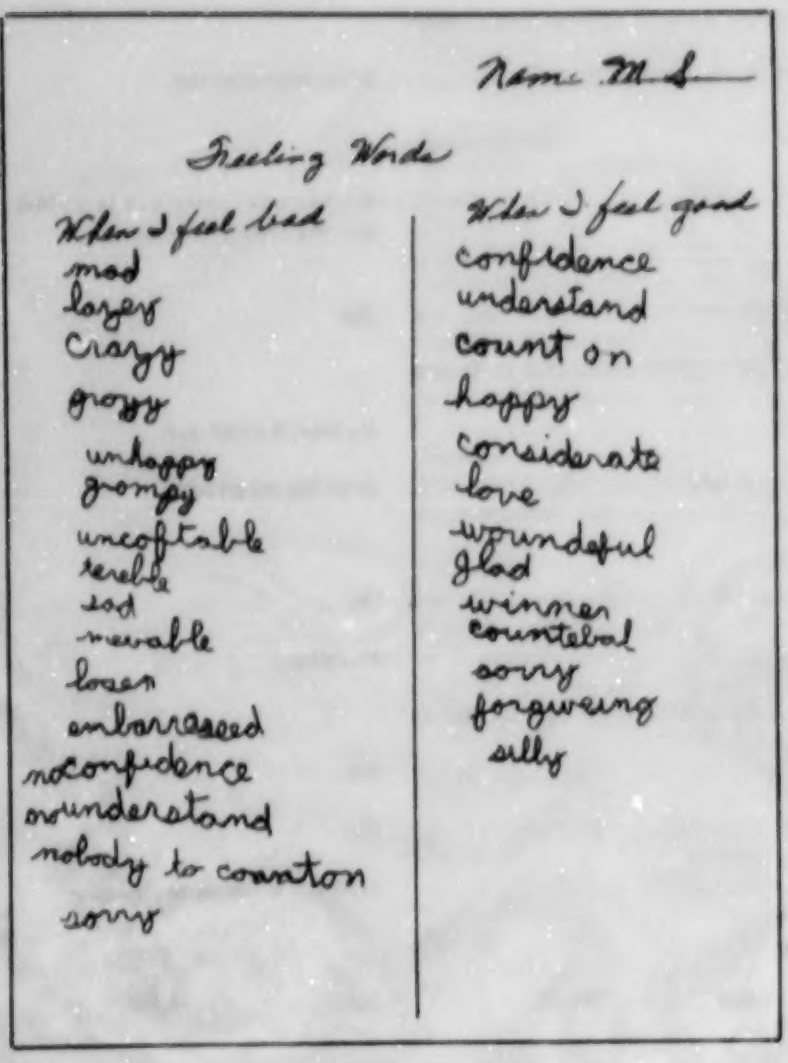
1) Si oui, pourquoi? ..... Parce que je suis gentil avec eux.

2) Si non, pourquoi? .....

3) Y a-t-il quelque chose que tu peux faire à ce sujet? ..... Oui.

.....

31. Le fait de répondre à ces questions t'a-t-il aidé à mieux te connaître? ..... Oui, je peux contrôler mes actions.



Name M-L

Feeling Words

When I feel bad
mad
lazey
Crazy
grouy
unhappy
grompy
uncoftable
terrble
sad
nervable
loser
embarrassed
noconfidence
nounderstand
nobody to counton
sorry

When I feel good
confidence
understand
count on
happy
considerate
love
wounderful
glad
winner
countebal
sorry
forgiveing
silly

Des mots pour dire
comment je me sens

Quand je me sens mal

fâché
paresseux
fou
engourdi
malheureux
irritable
inconfortable
terrible
triste
misérable
perdant
embarrassé
sans confiance
sans compréhension
personne sur qui compter
désolé

Quand je me sens bien

confiance
comprendre
compter sur
heureux
considération
amour
merveilleux
content
gagnant
responsable
désolé
pardonner
espiègle

des mots pour dire comment je me sens

Intention
Conscience de soi, jeter les bases de l'estime de soi et d'une acceptation fondamentale.

Commentaire
Cet exercice constitue une introduction à la notion de prise de conscience des sentiments, aussi est-il un préalable à tous les exercices qui suivent.
L'identification et l'appropriation des sentiments se situent à la base même de l'approche holistique de la croissance humaine. Les activités s'y rapportant visent à contribuer au processus développemental de l'autocorrection en aidant les enfants à réaliser qu'ils ont des sentiments, que ceux-ci font partie d'eux-mêmes et qu'ils peuvent choisir la façon dont ils vont réagir à ces sentiments.

Moyens
Discussion générale, tableau et craie, ou grandes feuilles de papier, journal personnel, crayons de couleur.

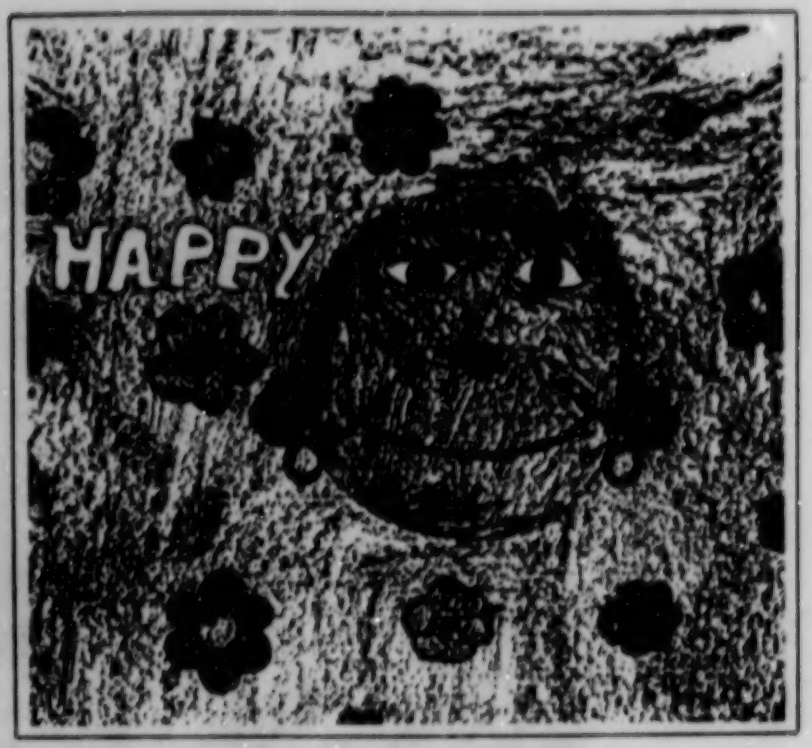
Procédure
Amorcez une discussion sur les sentiments en posant des questions comme: ***«Comment vous sentez-vous quand quelqu'un vous donne un cadeau?»*** Ecrivez au tableau la liste des mots qui expriment des sentiments (ex. «heureux»). ***«Comment vous sentez-vous quand vous ne pouvez pas réussir un problème mathématique?»*** Continuez à faire préciser les enfants, tout en dressant une liste de mots. Prenez garde de toujours distinguer les mots relatifs aux ***sentiments*** et ceux relatifs à la ***pensée***. Au besoin, rappelez-leur que les mots de sentiments parlent des émotions, alors que les mots de pensée parlent des idées. Ainsi, par exemple, si je demande: ***«Comment vous sentez-vous quand quelqu'un triche?»*** et qu'on répond: «Je pense que c'est mal!», nous avons une question concernant les sentiments et une réponse faisant appel à la pensée. Une réponse relative aux sentiments serait: «Cela me fâche !», parce qu'elle démontre une prise de conscience du sentiment qui naît et lui accorde le droit d'exister.
Distribuez ensuite du papier à dessin aux enfants. Vous leur demandez alors de choisir un mot de sentiment parmi la liste du tableau ou bien d'identifier comment ils se sentent à ce moment précis, puis de dessiner ce sentiment et d'ajouter au dessin le mot de sentiment qu'ils viennent d'illustrer.

Observation
Au début, il leur est parfois difficile de se mettre en contact avec un sentiment véritable et de trouver des mots qui le traduisent. Avec un entraînement et plusieurs exemples, ils deviennent rapidement conscients des nuances et sont heureux de partager ces réalités. Cette façon d'aborder le monde des sentiments leur fournit l'occasion

d'apprendre à réagir consciemment à ceux qu'ils éprouvent, autant qu'à leur donner libre cours. Ainsi, une fillette de quatrième année était totalement désordonnée: son pupitre, chaque papier, tout ce qui lui appartenait était continuellement pêle-mêle, barbouillé, froissé et ainsi de suite. Elle choisit le mot «pêle-mêle». Puis elle commença à écrire et à dessiner avec vigueur sur sa feuille, se servant de couleurs très foncées. C'était vraiment un papier «pêle-mêle». Quand elle eut terminé, elle le chiffonna, le lança au loin et en demanda une autre. Elle dessina alors une scène très gaie remplie de fleurs printanières du plus bel éclat et d'oiseaux brillants. Elle écrivit ensuite le mot «bonheur» au bas de sa feuille. J'en ai conclu que la permission de dessiner et d'exprimer par des mots son sentiment confus du début a libéré chez elle la liberté d'éprouver un sentiment d'une qualité différente.
Un petit garçon écrivit le mot «solitude» et dessina un garçon qui se tenait sur le pont Golden Gate de San Francisco. Il ajouta sous le pont le mot «suicide». C'était de sa part un signal de détresse, une demande d'aide. Cet exercice m'a permis de lui apporter cette aide.
Voyez aussi la réponse de Brian à la visualisation guidée sur le thème des sentiments, à la fin de l'exercice «Je me sens bien quand..., Je me sens mal quand ...».

Mise en garde: Plusieurs questions contribuent grandement à la clarification des valeurs: ***«Que pouvons-nous faire avec ce(s) sentiment(s)?», «Sommes-nous libres de choisir comment réagir?», «Qu'est-ce qui se produit quand...?», «Et ensuite?...»***. Cependant, il est crucial pour le parent ou l'éducateur/trice de résister à l'envie de juger ou d'imposer son propre système de valeurs. Créez une ambiance calme et confortable qui suscite l'échange librement consenti. Faites exprimer l'opinion personnelle de l'enfant et guidez-le dans sa recherche d'une réaction appropriée.

I hate you!
I do xoo!


HAPPY

des mots évocateurs

Intention
Affirmation de soi. Recours à un mot-concept pour changer un comportement ou une attitude. Qualités interpersonnelles.

Commentaire
Cet exercice part du principe que l'énergie découle de la pensée. Chaque idée ou image engendre l'état d'esprit, l'état physique et les actes qui y correspondent. L'attention et la répétition renforcent l'efficacité de l'idée ou de l'image, qu'elle soit négative ou positive. L'exercice des mots évocateurs met en lumière les qualités que l'on peut considérer souhaitables pour correspondre à une saine estime de soi et une bonne autodiscipline.

Moyens
Ayez recours à une discussion générale avec la classe. Servez-vous pour la première session de cartons de 8 1/2 X 11" sur lesquels seront écrits des mots-concepts en gros caractères. Pour les rencontres ultérieures consacrées à ce sujet, vous vous servirez du tableau d'affichage, de papier et de crayons, de craies de couleurs et de papier-construction.

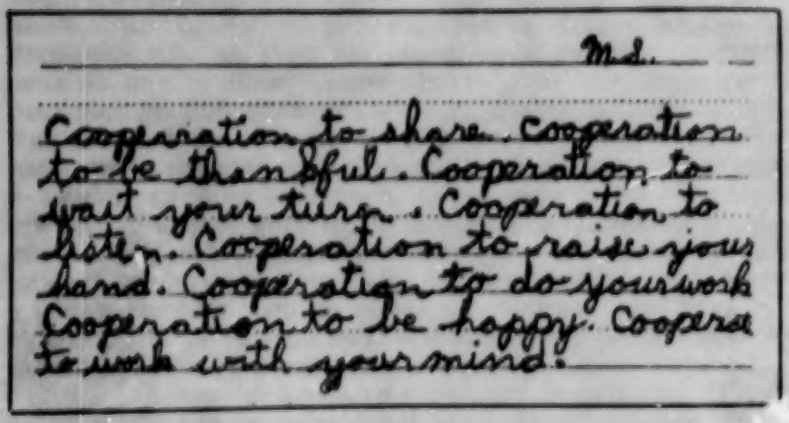
Procédure
Quand on veut partir de mots-concepts pour amener un changement d'attitude ou de comportement, la première étape consiste à choisir un mot qui exprime la qualité que nous aimerions voir naître. Aussi, tracez en gros caractères chacun des mots qui vous intéressent: coopération, joie, ami, volonté, amour, liberté, et ainsi de suite. Faites asseoir les enfants en un grand cercle. Puis expliquez-leur: ***«Nous allons maintenant explorer le sens d'un mot et voir ce qu'il signifie pour nous, et ce que nous pouvons découvrir d'autre à son sujet.»*** En tenant votre carton devant vous, prononcez ce mot et accompagnez-le d'un autre mot qui, à votre avis, le décrit bien. Comme, par exemple: ***«coopération-partage»***. Passez ensuite le carton à votre voisin/e. A son tour, il/elle prononce le mot et lui accole un autre mot descriptif. Le carton continue ainsi son parcours. A chaque arrêt, un nouveau sens vient s'ajouter au mot choisi. Si un enfant n'arrive pas à ajouter une signification, il peut se contenter de dire: «Je passe», et transmettre le carton à son voisin.
Après avoir ainsi attribué des significations au mot évocateur, on peut procéder à une discussion dirigée, à un échange d'exemples et d'expériences vécues relatifs à ce mot. Le parent, l'enseignant/e ou les enfants eux-mêmes pourraient confectionner un grand tableau regroupant les sens que l'on a attribués à ce mot (voir plus loin).

Observation
Dans les faits, les enfants ont trouvé plusieurs mots évocateurs. Ils ont beaucoup aimé faire cet exercice qui demandait une bonne concentration autant qu'une recherche de qualificatifs positifs.

Nous avons exploité ensemble ce filon de toutes les manières possibles durant un certain temps. Dans votre cas, il pourrait s'agir du mot-clef du mois ou de la semaine. Il est important de renforcer constamment le travail déjà fait:

Mot évocateur: ***Coopération***

Posez des questions comme celle-ci: ***«De quelle manière ce que nous sommes en train de faire aide-t-il à coopérer?»*** Ou faites des remarques ponctuelles de ce genre: ***«Pendant que l'on distribue les travaux, souvenez-vous des qualités inhérentes à la coopération!»*** Ecrivez aussi le mot sur des cartons plus petits que vous disséminerez à des endroits stratégiques comme rappels visuels. Encouragez les élèves à employer le mot dans leurs travaux écrits.


M.L.

Cooperation to share. Cooperation to be thankful. Cooperation to wait your turn. Cooperation to listen. Cooperation to raise your hand. Cooperation to do your work Cooperation to be happy. Cooperate to work with your mind.

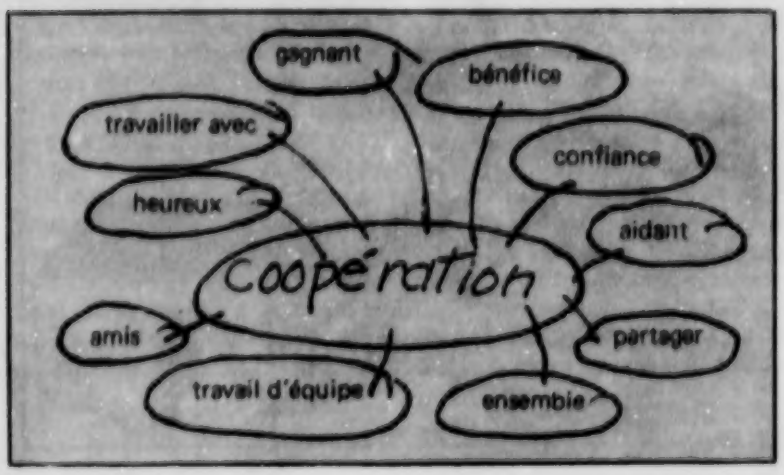
Coopérer c'est partager.
Coopérer c'est être reconnaissant.
Coopérer c'est attendre son tour.
Coopérer c'est écouter.
Coopérer c'est lever la main.
Coopérer c'est faire son travail.
Coopérer c'est être heureux.
Coopérer c'est utiliser son esprit.

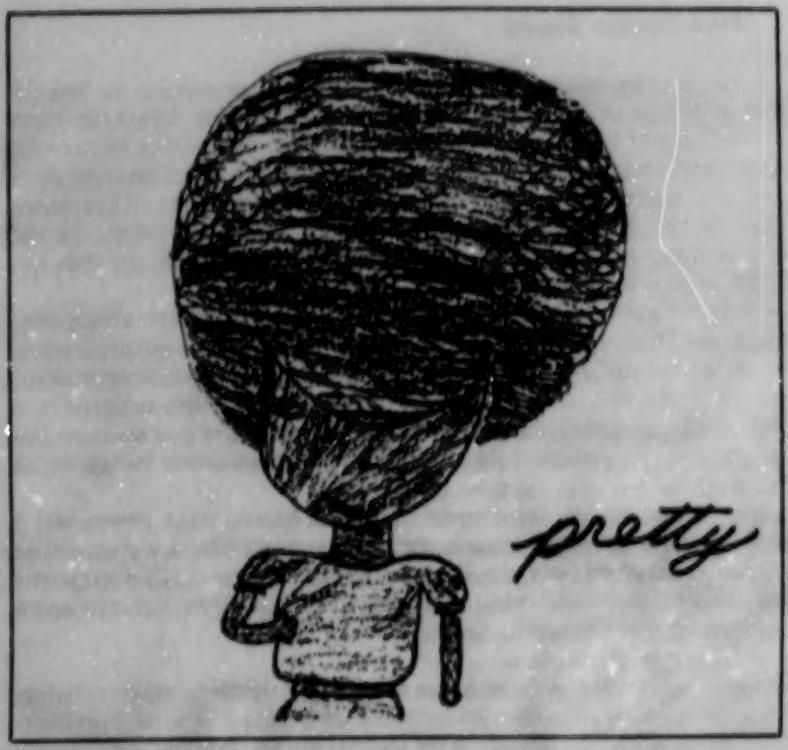
Mot évocateur: ***Beauté***

La vie de mes élèves me semblait tellement dépourvue de beauté que je décidai un jour d'en faire le mot de la semaine. Leurs réactions m'indiquèrent vite que leur conscience et leur expérience de la beauté étaient vraiment très minces. Il leur était difficile d'évoquer dans leur vie quelque chose de beau. Durant une semaine, nous avons cherché consciencieusement de la beauté dans notre milieu de vie: le ciel bleu, le vol d'un goéland, un coucher de soleil, un chat qui roupille au soleil.
Je leur donnai ensuite comme devoir à faire à la maison: «Rappelez-vous une chose belle que vous avez vue chez vous, en venant à l'école ou en retournant à la maison, et dites ce que vous avez ressenti quand vous l'avez vue. Ecrivez un paragraphe sur cette expérience.» Au début, ils eurent du mal à réagir, mais à mesure que les semaines avançaient, ils devinrent de plus en plus enthousiasmés par ce qu'ils voyaient.
Tout naturellement, les discussions sur la beauté nous amenèrent à parler des sentiments éprouvés, des changements dans les attitudes et de la direction de l'énergie. Ils devinrent conscients qu'ils disposaient maintenant d'un outil additionnel pouvant leur servir à choisir entre diverses formes de pensée.

On peut sans doute ajouter à cela certaines activités complémentaires en guise de suivi: dessiner un symbole de beauté à la suite d'un exercice de visualisation, ou écrire un journal qui raconte des expériences personnelles. Voici une petite liste de certains mots évocateurs suggérés par les enfants:

coopération	liberté	amour
courage	bonté	paix
créativité	harmonie	pouvoir
beauté	joie	sérénité
		vérité




pretty

sad

exercices respiratoires

Intention
Discipline intérieure, recours à la volonté, conscience de son corps. Exercice préalable à tous les exercices de visualisation subséquents.

Commentaire
Cet exercice présente une technique de respiration très simple qui peut faire passer le climat émotionnel d'une situation de tension et d'anxiété à une situation de sérénité et de réceptivité.
Une respiration profonde, lente et calme détend tout le corps, abaisse le métabolisme et le rythme des battements cardiaques au même niveau que la respiration. Elle permet en même temps à l'esprit d'être plus alerte grâce à un apport supplémentaire d'oxygène.

Procédure
D'une voix calme et posée, dites: ***« Vous allez maintenant vous asseoir calmement. Vos pieds sont bien à plat sur le sol. Vos jambes ne sont pas croisées. Vos mains reposent calmement sur votre pupitre ou sur vos genoux. Gardez le corps droit, afin que vos poumons puissent fonctionner à pleine capacité. Gardez la tête droite. Vous pouvez fermer les yeux si vous le voulez... Prenez maintenant une inspiration profonde mais silencieusement pour que personne ne vous entende... Sentez l'air qui pénètre profondément dans votre thorax. Sentez votre poitrine se dilater à mesure que l'air y pénètre. Lentement et calmement, laissez sortir cet air. Prenez une autre inspiration profonde. Là encore, remarquez ce qui se passe en vous quand votre poitrine se gonfle et que vos côtes s'écartent. Peut-être pouvez-vous sentir l'air qui descend vers votre abdomen. Puis laissez-le sortir lentement et calmement, à la vitesse qui vous convient. Prenez une autre respiration et remarquez le sentiment de calme qui vous habite.***

Observation
On peut employer cette technique avec un groupe comme avec un seul individu. Dès que les enfants ont saisi la démarche, on peut s'en servir à n'importe quel moment. Elle est surtout utile pour travailler auprès d'un enfant perturbé.
Karen était une fillette très instable au plan émotionnel. Souvent, elle devenait hystérique, elle criait et pleurait sans pouvoir se contrôler, lorsqu'elle se pensait incomprise ou victime d'injustice. Quand elle arriva dans ma classe de quatrième année, c'était après avoir passé le plus clair de son temps dans le corridor, collée au mur, pleurant et gémissant. Parmi les nombreux exercices et techniques auxquels j'ai recouru avec elle, figure en bonne place celui de la respiration calme. Quand Karen devenait perturbée au point d'avoir perdu tout contrôle sur elle-même, je plaçais calmement ma main derrière son cou (le toucher manifestant de ma part une affirmation compréhensive) et je lui disais très calmement: «Karen, je veux t'aider. Pour mieux t'aider, il faut que je te comprenne. Prends une grande respiration. Prends-en une autre. C'est bien. Je peux te comprendre un

peu mieux. Maintenant, prends une autre respiration, grande et profonde, ensuite, tu me diras ce qui ne va pas.»
Cet exercice respiratoire aidait Karen à se calmer et elle pouvait alors commencer à mieux se contrôler.
Au moment de donner les consignes à un groupe, il importe d'insister pour que cela se passe «si calmement que personne ne puisse vous entendre». C'est que les enfants adorent dramatiser les haletements et les essoufflements. Le recours à une voix calme et à des mots apaisants est important pour la réussite de cet exercice. Aussi, prenez le temps qu'il faut pour donner des consignes claires et paisibles.

Lectures suggérées :

Forget Maud, *Le yoga, un art de vivre heureux*, Éd. Fleurus, 1976, 90 pp. bande dessinée.

Kent Howard, *Le yoga, vivre heureux*, Éditions RST, 1975, 45 pp. Album, dessins.

Mertenot M., *Se relaxer, pourquoi? comment? Le corps, expression de l'être*, Éditions Albin Michel, 1977.

Zebross K. et P., *Yoga pour enfant*, Flammarion, Paris, 1976, 98 pp.

Carr Rachel, *Yoga For All Ages*, (New York, Simon and Schuster, Inc., 1972).

Dechenet, J.M., *Christian Yoga*, (New York: Harper and Row, Inc., 1972).

Hendricks Gay, Wills, Russel. *The Centering Book*, (New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1975).

préparation à la visualisation guidée

Intention
Estime de soi et autodiscipline à partir de l'imagination créatrice. Habiletés de concentration.

Commentaire
La mise en train ou le processus de préparation d'un exercice de visualisation est un facteur extrêmement important pour s'assurer la meilleure réceptivité possible de la part de l'élève. C'est ce qui détermine au départ la qualité du succès à venir.

Procédure
Rappelez aux enfants que la visualisation guidée fait appel à la partie de notre esprit qui crée, qui imagine, qui rêve. "**Tout ce qui se passe dans l'imagination est très bien. Alors, ne perdez pas de temps à raisonner là-dessus: contentez-vous de laisser les choses se produire et ressentez-les du mieux que vous le pouvez. Si ce sont des choses qui vous déplaisent, vous n'avez qu'à les effacer de votre imagination. Rappelez-vous que vous avez toujours le contrôle. C'est vous, le créateur. Plus tard, quand tout sera fini, il se peut que vous vouliez réexaminer ce qui s'est passé à l'aide de la partie de votre esprit qui raisonne et qui distingue le bien du mal, le vrai du faux.**" Les enfants étant assis calmement en cercle, commencez en leur faisant refaire les étapes de la respiration décrites dans l'exercice qui y est consacré. A mesure que le corps se calme, l'esprit demeure en alerte et peut se concentrer. Après une couple de grandes respirations, suggérez-leur de laisser aller en même temps que l'air tous les sentiments négatifs qu'ils peuvent avoir éprouvés jusque-là dans la journée.
"**Laissez sortir ce sentiment... cette colère, cette jalousie**" quel que soit le sentiment dont il s'agit, **laissez-le sortir en même temps que votre haleine sort de votre poitrine. Vous savez bien que, si c'est nécessaire, vous pourrez y repenser plus tard. A mesure que vous inspirez, laissez pénétrer en vous ce sentiment de calme, de bien-être...**" Commencez ensuite la visualisation.

Observation
Au début, certains enfants éprouvent de grandes difficultés à faire ceci à cause de leur inhabileté à se concentrer. C'est donc là un excellent exercice pour favoriser la concentration. Il n'est pas nécessaire d'insister pour qu'ils ferment les yeux. Vous pouvez cependant suggérer que si leurs yeux sont fermés, ce sera plus amusant et ils pourront mieux "voir" dans leur imagination. A mesure qu'ils se familiarisent avec ces consignes, ils deviennent plus confiants et ils en viennent à avoir hâte de s'asseoir calmement et de fermer les yeux.

visualisation
une excursion en forêt

Intention
Autodiscipline, recours à l'imagination créatrice, exercice de la volonté. Sérénité dans les relations interpersonnelles.

Commentaire
Jusqu'à un certain point, l'imagination est d'une nature synthétique, puisqu'elle peut opérer simultanément à plusieurs niveaux que sont la sensation, la perception, la pensée et l'intuition.
L'exercice qui suit fait appel à l'imagination créatrice pour aider l'enfant à expérimenter un certain état de sérénité et à réaliser qu'il peut orienter ses pensées vers l'adoption de certaines attitudes particulières en recourant à son imagination.
C'est un excellent exercice de transition. A la fin de l'exercice, les enfants seront en mesure de passer calmement et de façon coopérative à la tâche ou au sujet suivant. Il permet de relâcher la tension, il fait appel à la sérénité et au calme. Il accorde un repos au corps, aux émotions et à l'esprit en général, rendant disponible l'énergie qu'il faut pour conduire sa vie avec un peu plus de créativité.

Moyens
Les enfants sont assis calmement, les yeux fermés, à l'écoute de la visualisation guidée qu'anime le maître ou le parent.
Au début, la plupart des enfants répugnent à fermer les yeux. Encouragez-les gentiment à le faire, les assurant que ce faisant, ils pourront expérimenter davantage; par ailleurs, s'ils ont besoin de garder les yeux ouverts, dites-leur que c'est d'accord. C'est le degré de confiance en soi et de confiance en vous qui lui permettra de fermer les yeux. Après plusieurs sessions du genre, tous peuvent arriver à fermer les yeux.

Procédure
Pour amorcer la visualisation, servez-vous toujours du processus décrit dans l'exercice précédent, "La préparation à la visualisation guidée". Les enfants sont assis en cercle ou librement dans la classe. Chacun est assis calmement, le corps et la tête droits. Expliquez-leur que le cerveau fonctionne mieux quand le corps est droit et que les poumons peuvent travailler librement pour fournir au cerveau tout l'oxygène dont il a besoin. Demandez aux enfants de prendre trois respirations lentes et profondes, assez silencieuses pour que personne ne puisse les entendre. L'expiration se fait aussi avec la même profondeur. Cela aide à calmer le corps et l'esprit en vue de la visualisation qui s'annonce.
Commencez alors en expliquant calmement:
"Aujourd'hui, nous allons faire une petite excursion. Nous allons nous servir de notre imagination; c'est la partie de notre esprit qui voit les images et qui peut créer. Nous allons faire un tour dans le bois. Tout en respirant calmement, imaginez-vous que vous suivez

un sentier dans le bois... C'est un bois accueillant et il fait une journée superbe... Le soleil brille, vous en sentez la chaleur et le bienfait sur votre peau... Une légère brise vous rafraîchit et vous fait du bien. Vous voyez le soleil miroiter sur les feuilles des arbres... L'air est bon, parfumé de toutes les bonnes odeurs de la forêt... Sous vos pieds, vous sentez la terre et vous entendez le bruissement des feuilles que vous écrasez ou frôlez au passage... Soudain, à un détour du sentier, vous arrivez à un beau ruisseau. L'eau est fraîche et invitante...

Vous vous assoyez sur une grosse pierre, juste comme vous les aimez, et vous regardez l'eau... Elle étincelle au soleil, forme de grosses bulles et chantonne en se faufilant à travers les pierres... Si vous le vouliez, vous pourriez aisément traverser ce ruisseau. Mais vous restez assis là sur votre pierre, en laissant tremper confortablement vos pieds dans l'eau fraîche... De temps à autre, vous émettez un grand soupir de satisfaction et vous restez là à profiter de ce moment... Au-dessus de votre tête, le ciel est bleu. Tout est calme et beau... Une feuille se détache de son arbre et virevolte silencieusement dans l'air avant de tomber dans le ruisseau... Vous entendez le chant des oiseaux et cela vous plaît beaucoup... Vous vous sentez parfaitement bien jusqu'au plus profond de vous-même. Rien ne vous force à faire quoi que ce soit. Tout est parfait... Vous pouvez rester là, aussi longtemps que vous le voulez...

(Pause)

Jetant un coup d'oeil autour de vous, vous apercevez un chevreuil qui sort du bois de l'autre côté du ruisseau; il se dirige vers le bord du ruisseau, s'arrête et regarde tout autour de lui... Vous restez assis, sans bouger, et vous regardez ce magnifique chevreuil... Vous aimez déjà cet animal; aussi, silencieusement, dans votre esprit, vous lui envoyez des pensées rassurantes à l'effet que tout va bien et que vous êtes son ami... Il reste là à vous regarder calmement et il semble réaliser qu'il peut vous faire confiance... Il baisse la tête et boit au ruisseau. Ensuite, lentement et tout en regardant autour de lui, il regagne la forêt...

Vous restez là encore un moment, content de vous-même, de la beauté du chevreuil, du bois et de tout ce qui vous entoure. Vous êtes en paix avec vous-même...

Au bout d'un moment, quand vous serez prêt, reprenez calmement le sentier qui vous a mené là, et revenez jusqu'à la classe. (Pause) Prenez conscience de la chaise sur laquelle vous êtes assis, de vos pieds posés sur le sol. Soyez attentif à chaque bruit qui vous parvient. Quand vous serez prêt à le faire, ouvrez vos yeux."

Observation

Les enfants adorent cet exercice. Ils demandent souvent à le faire au retour, par exemple, de la pause du midi où rien n'a fonctionné à leur goût. C'est ainsi qu'un petit garçon de quatrième année s'amena un jour en coup de vent, disant: "Allons faire un tour dans le bois, j'ai besoin d'un congé! " Il semblait qu'effectivement, certains lui avaient fait la vie dure à la récréation.

Une grand-mère de 83 ans qui avait accepté de bonne grâce de se prêter à l'expérience me dit: "Je ne sais pas ce qui se produit, mais l'effet est presque mystique! "

Mise en garde

Faites toujours en sorte que la visualisation guidée apparaisse sécuritaire aux enfants. Ainsi: "Une pierre juste comme vous les aimez" (notion de choix); "C'est un animal inoffensif" (le but, c'est la relaxation), et il est "de l'autre côté du ruisseau" (distance sécuritaire); "Il semble réaliser qu'il peut vous faire confiance" (valeur personnelle, évocation d'une qualité de confiance personnelle).
Vous ramenez ensuite doucement les enfants à la réalité de la classe en les rendant conscients de leur corps, des sons et des objets qui les entourent.
J'ai déjà eu l'occasion d'assister à une séance de visualisation guidée qui avait comme objet le bord de la mer, et au cours de laquelle on avait négligé de mentionner certaines règles de sécurité fondamentales. L'une des participantes suivait les directives du guide (qui avait négligé de prévoir certains choix possibles) avec un tel esprit d'obéissance qu'elle devint bientôt hystérique parce qu'elle ne savait pas nager. Dans une situation de groupe, il y a lieu de prendre des précautions spéciales afin de ne pas faire naître des peurs excessives, surtout quand la visualisation en question vise un but de relaxation!

visualisation
une excursion à la plage

Intention
Autodiscipline et acceptation de soi; recours à l'imagination créatrice et à la volonté.

Commentaire
Cet exercice fait appel à l'imagination créatrice pour aider l'enfant à entrer en contact avec cette partie de lui-même qui fait l'expérience du calme et de la sérénité et il amène de ce fait une certaine mesure de confiance en soi et d'acceptation de soi.

Moyens
Aucun matériel n'est requis. Les enfants sont assis en cercle ou chacun à son pupitre, les yeux fermés. Ils écoutent et imaginent la visualisation guidée par un adulte.

Procédure
Faites asseoir les enfants là où ils veulent, ou à l'endroit que vous aurez déterminé. Ils peuvent s'asseoir calmement dans une posture détendue mais en gardant le corps droit et la tête levée. Rappelez-leur doucement que le cerveau fonctionne mieux quand il peut recevoir une bonne alimentation en oxygène. Cela se fait lorsque les poumons ont tout l'espace voulu pour inspirer l'oxygène, et cela est plus facile quand le dos est droit.
Commencez ensuite d'une voix posée, en vous rappelant que vous êtes en train de peindre pour eux un tableau avec des mots.
"Aujourd'hui, nous allons aller faire un tour à la plage. Pour cela, nous allons nous servir de notre imagination, cette partie de notre esprit qui voit des images et peut créer tout ce que l'on veut. En guise de préparation à ce voyage, chacun de vous va prendre calmement trois ou quatre grandes respirations. Respirez si calmement que personne autour de vous ne pourra vous entendre... Gardez l'air à l'intérieur un petit moment, puis laissez-le sortir lentement. Pendant que vous faites cela, remarquez comment votre corps devient calme et immobile et votre esprit silencieux mais attentif... Dirigez maintenant vos pensées vers cet endroit d'imagination et d'invention, et imaginez que vous êtes sur une magnifique plage... Le soleil est chaud et doux. Il vous arrive de la mer une brise fraîche et légère... C'est juste le genre de climat que vous aimez... Vous vous étendez sur le sable et vous ressentez la douce chaleur du sable sous vous... Fermant les yeux, vous entendez le bruit des vagues qui roulent et vont s'abattre de façon calme et régulière... Vous entendez crier les mouettes et vous les voyez tournoyer paresseusement dans le ciel bleu... Vous êtes bien, vous ressentez une grande paix... Aussi, vous restez là à regarder les nuages blancs et moëlleux... les mouettes... à sentir l'air de la mer... à vous laisser bercer par le rythme de la mer... à goûter la chaleur du sable... Tout est parfait et vous vous sentez très bien... Rien ne presse. Vous n'avez rien à faire. Personne

ne vous demande de faire quoi que ce soit. Il fait bon être là... Vous savez que vous êtes correct. Aussi, vous restez étendu là, sur le sable, encore un bon moment et vous profitez de la beauté de cette journée...
(Pause)
Maintenant, à mesure que vous vous sentez prêt à le faire, assoyez-vous sur la grève, jetez un dernier coup d'oeil à tout cela, et revenez lentement dans la classe..." (Accordez le temps qu'il faut pour que cette transition s'opère en douceur.)

Observation
A l'instar de toutes les excursions imaginaires dans la nature, celle-ci produit un changement complet dans le climat émotionnel de la classe. Les enfants y trouvent toujours beaucoup de plaisir. Plus on se livre à de tels exercices, plus ils s'y habituent et s'y impliquent volontiers. Il importe de ne jamais négliger la préparation par les exercices de respiration profonde, mais calme, puisque c'est là que l'on installe le décor.
Au fur et à mesure que les enfants apprendront à faire confiance à leurs images et développeront leur confiance en eux, ils progresseront. La visualisation fait vivre à l'enfant une expérience réussie dans le domaine des sens, du toucher, de l'odorat, de l'ouïe et de la vue. Les émotions peuvent être profondes mais calmes, et elles se traduisent en un sentiment général de bien-être, de sérénité et en une estime de soi améliorée. L'esprit se calme et peut faire l'expérience de la créativité. De plus, c'est un exercice qui dure cinq minutes, et comme changement d'atmosphère, il est tellement plus agréable qu'un sermon rempli de "il faudrait" et "vous devriez"! Il libère l'énergie et encourage les élèves au travail créateur.

Mise en garde
A chaque fois que vous évoquez des images relatives au climat, à l'eau, à des rochers, etc., prenez toujours la précaution de mentionner que "c'est juste la bonne grosseur, profondeur, température... celle qui vous convient". Cela rend l'enfant plus confiant dans sa capacité de déterminer ce qui lui convient le mieux, et cela élimine en même temps les peurs possibles que l'eau soit trop profonde, le sommet du rocher trop haut, et ainsi de suite. Servez-vous de tous les mots pouvant contribuer à ce que l'expérience soit vécue dans la confiance et le confort, tout en permettant à l'enfant de faire des choix avec dignité.
Parlez lentement, de façon à donner aux images le temps de naître et de s'élaborer. Essayez de maintenir un équilibre entre une allure trop vive et un processus qui traîne en longueur.

visualisation
je me sens bien quand...
je me sens mal quand...

Intention
Conscience de soi, discipline intérieure, recours à la volonté, aux sentiments.

Commentaire
Voici un exercice qui vise à rendre les enfants conscients des sentiments négatifs et des sentiments positifs. Il leur fournit l'occasion de pénétrer en eux-mêmes pour explorer ces sentiments, ce qui les aide à les identifier puis à accepter la responsabilité de les éprouver. Les mots **bon** et **mauvais** constituent en eux-mêmes des jugements de valeur. Aussi, le parent ou le maître doit-il être soucieux de ne pas imposer ses propres valeurs au cours de l'exercice. Favorisez l'expression des sentiments par les enfants. Laissez-les ensuite évaluer ceux-ci personnellement.

Moyens
Visualisation, crayon, craies de couleurs, papier. Faites-les d'abord travailler individuellement, ensuite par petites équipes.

Procédure
Amenez les enfants à une attitude réceptive en vue d'une excursion imaginaire. Pour cela, faites-les asseoir calmement, prendre de grandes respirations silencieuses... le corps ne bouge pas, les mains et les pieds sont posés calmement. Prenez avec eux plusieurs longues respirations pour aider à reposer le corps et à redonner de la vivacité à l'esprit... (voyez l'exercice consacré à la respiration).

"Maintenant, dirigez votre pensée vers la partie de votre esprit qui imagine, qui crée, qui voit des images. En vous servant de cette partie de votre esprit, vous allez maintenant explorer certains sentiments que vous avez déjà éprouvés.
Pensez à un moment où vous étiez mal... peut-être triste ou solitaire... choqué peut-être... vous aviez envie de pleurer... ou bien un moment où vous étiez très en colère... vous aviez honte... vous étiez très embarrassé... Dès que vous avez choisi de repenser à l'un de ces sentiments, continuez d'y penser et reportez-vous par l'imagination au moment précis où vous l'avez ressenti... Qu'est-ce qui se passe?... Qu'étiez-vous en train de faire, juste avant?... Pouvez-vous vous voir comme si cela était en train d'arriver?... De quoi avez-vous l'air?... Etant donné que tout cela se passe maintenant dans votre imagination et que c'est vous qui pouvez décider ce qui va se passer, faites quelque chose pour changer cette scène, de façon à ce que vous vous sentiez mieux... Qu'est-ce que vous pouvez faire pour changer le sentiment que vous aviez ressenti la première fois?... Une chose que vous êtes le seul à pouvoir faire... Bon, maintenant que vous avez fait ce petit changement, que faites-vous?... Qu'est-ce qui se passe?... Comment vous sentez-vous maintenant?... Faites l'expérience de cette sensation agréable... Ce peut être du bonheur, de la

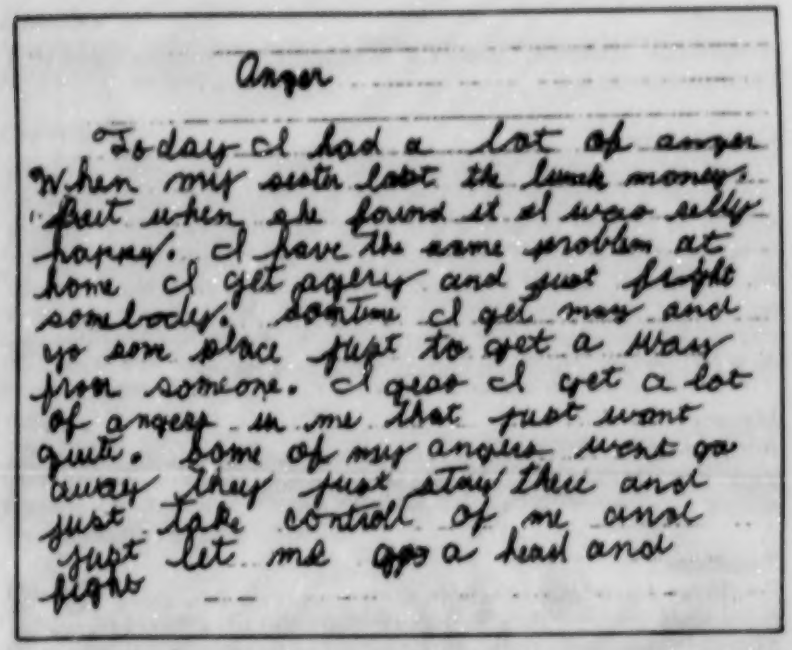
joie, du calme, de la tendresse, de l'affection, de l'amitié, de la puissance... Laissez-vous habiter par ce sentiment. Appréciez-le pleinement...
Demeurez assis calmement encore quelques instants, et quand vous êtes prêt, écrivez dans votre journal personnel ce que vous avez ressenti... Souvenez-vous du moment où vous vous sentiez mal et de ce que vous avez fait pour transformer ce mauvais souvenir en un sentiment agréable...
Quand vous aurez fini d'écrire, vous pourrez ensuite échanger votre expérience avec un copain, si vous le voulez."

Mise en garde
Prenez la précaution de faire placer tout le matériel requis près de chaque élève avant de commencer l'exercice. Cela va permettre à l'énergie créatrice de couler sans interruption du début à la fin. Rien, en effet, ne peut interrompre ce flot plus rapidement qu'une ruée vers le matériel juste après une visualisation guidée.

Observation
Procédez à un exercice comme celui-ci après avoir assis solidement la notion de sentiment. Quand on a mené calmement les enfants tout au long d'un processus de visualisation guidée, il s'ensuit toujours un profond silence. Il peut leur arriver d'écrire ou de dessiner ardemment, totalement absorbés dans leurs propres pensées. Certains d'entre eux, qui résistent souvent avec acharnement à des devoirs écrits, peuvent écrire sans s'arrêter durant vingt à trente minutes dans le plus grand silence. Leur calligraphie et leur orthographe peuvent couler ainsi sans effort pendant qu'ils voguent sur le fleuve de l'énergie créatrice. Il s'agit de leur histoire.
Le texte "La colère", que nous reproduisons plus bas, est la réaction de Brian à une visualisation guidée sur les sentiments. Brian était un grand garçon d'allure athlétique qui m'arriva en quatrième année et resta dans ma classe jusqu'à la fin de la cinquième. A son arrivée, il était un habitué des crises de colère et des batailles. Durant ces deux ans, nous avons beaucoup travaillé ensemble. A mesure qu'il devenait plus apte à faire des choix et à s'autocorriger, je vis augmenter son niveau de conscience et d'estime de soi. Il réussit sa sixième avec d'excellents résultats en éducation physique, en musique, tout comme dans les matières académiques du programme.

LA COLÈRE

Aujourd'hui, j'ai eu beaucoup de colère quand ma soeur a perdu l'argent de notre dîner. Mais quand elle l'a retrouvé, j'étais très content. J'ai le même problème à la maison. Je me fâche rapidement et je me bats avec quelqu'un. Il m'arrive aussi de me fâcher et de m'en aller quelque part juste pour m'éloigner des autres. Je pense que j'ai beaucoup de colère qui ne veut pas me lâcher. Certaines de mes colères ne veulent pas s'en aller, elles restent là et prennent le contrôle sur moi et elles me font aller me battre.



Anger

Today I had a lot of anger when my sister lost the lunch money. But when she found it it was really happy. I have the same problem at home I get angery and just fight somebody. Sometime I get mad and go some place just to get a way from someone. I guss I get a lot of angers in me that just wont quit. Some of my angers wont go away they just stay there and just take control of me and just let me go a head and fight

visualisation
autres voyages dans la nature

Intention
Imagination créatrice, recours à la volonté, à l'autodiscipline et à l'acceptation de soi.

Commentaire
Toutes les excursions imaginaires qui ont la nature comme thème font appel à l'imagination créatrice et à la volonté. Elles ont comme qualité de pouvoir générer une attitude sereine et réceptive. Grâce à elles, les enfants font l'expérience d'une synthèse du soi physique, émotif, mental, créatif et du supraconscient. Ces excursions fournissent à l'enfant un excellent outil pour changer d'humeur, de sentiments, d'expériences, pour ramener chez lui la confiance et l'estime de soi au moyen d'une plus grande conscience de soi.

Moyens
Aucun matériel n'est requis. Les enfants sont assis calmement, les yeux clos, à l'écoute de la visualisation suggérée et guidée par le maître.

Procédure
Employez les mêmes procédés dont vous vous êtes servis pour les précédents voyages dans la nature. Rappelez-vous l'importance de toujours commencer du bon pied en refaisant le petit rituel concernant la position du corps appropriée à la respiration profonde, et en faisant appel à la partie du cerveau qui crée, qui imagine.
En guise d'autres "voyages", on peut toujours penser à une marche dans le désert, à la lente observation d'une belle fleur en train de s'ouvrir, à l'escalade d'une montagne du sommet de laquelle la vue est grandiose, à des voyages dans l'espace, vers les étoiles... Durant de tels voyages, vous aurez soin de faire ressortir la conscience d'être toujours une partie de l'univers malgré notre petitesse, le sentiment très vif d'être une partie de la vie, le sentiment d'appartenance. C'est à l'adulte qu'il appartient de se servir de son imagination pour brosser avec des mots, d'une façon douce et créatrice, un tableau qui va se traduire chez chaque enfant par des attitudes de sérénité, de calme, d'assurance, d'acceptation de soi et d'impression d'être bien en paix avec soi-même.
Après que les enfants auront ainsi effectué plusieurs voyages dans l'imaginaire, il se peut qu'ils souhaitent discuter certaines de leurs réactions personnelles à ces voyages. Ce retour peut constituer pour le maître ou le parent un bon moyen d'évaluer l'efficacité de ces exercices.

applications de la visualisation

Intention
Imagination créatrice, autorité intérieure, recours à la volonté, à la centration, au choix.

Commentaire
La visualisation est un outil puissant qui, lorsqu'on en use avec discernement, devient un moyen très efficace et souple de faire naître de l'intérieur même de l'enfant cette capacité de rejoindre son moi créateur le plus profond. L'usage de l'imagination créatrice se fonde sur ce qu'Assagioli considère comme une réalité fondamentale et une loi: "Toute image contient en elle-même un élément moteur", ou "les images et les représentations mentales ont tendance à donner naissance aux conditions physiques et aux gestes extérieurs qui y correspondent". C'est là un principe fondamental de la psychosynthèse.
Les indications et les applications des techniques visuelles sont nombreuses. Elles comprennent toutes les formes de l'imagination, comme l'évocation d'images visuelles, l'imagination auditive, tactile, kinesthésique, et ainsi de suite.

Moyens
Travail individuel, en sous-groupes ou avec le groupe-classe au complet. Aucun matériel n'est requis sauf pour le cas où l'on veut assurer un suivi. Dans ce cas, il faut un crayon, du papier et du matériel artistique.

Procédure

1. ***La visualisation employée comme moyen de transition d'une activité à une autre.***

Voici un exercice très efficace pouvant se faire au début d'un exposé, ou encore quand les enfants reviennent tout juste de la récréation et qu'ils ne semblent pas capables de se centrer sur leur tâche.
Dirigez les enfants à travers le processus de détente dans le sens décrit plus tôt comme "Préparation à la visualisation guidée". Quand vous estimez qu'ils sont détendus et réceptifs, dites-leur quelque chose de ce genre:
"Bon, retrouvez maintenant cette zone de votre esprit qui vous sert à créer et à imaginer... Dans votre imagination, représentez-vous en train de travailler confortablement à partir de maintenant, jusqu'au son de la cloche... Choisissez l'attitude que vous aurez... (Il importe que vous ayez déjà eu avec eux une discussion sur ce qu'il faut entendre par attitude.) **De quelle façon l'attitude que vous allez choisir vous aidera-t-elle?... De quel matériel avez-vous besoin?... Comment allez-vous l'obtenir?... S'il vous faut de l'aide, à qui en demanderez-vous?...** (Faites, entre chaque question, une courte pause, pour leur permettre de répondre intérieurement.) **Où allez-vous vous asseoir?...**

Représentez-vous en pensée que vous-même, votre voisin de bureau et toute la classe travaillez ensemble dans le calme et l'harmonie... Prenez le temps de savourer cette sensation agréable... Demeurez encore un moment en silence, et quand vous vous sentirez prêt, ouvrez vos yeux et mettez-vous à l'ouvrage..."

Après une courte séance de visualisation comme celle-là, on remarque dans la classe un calme, un climat feutré. Au fur et à mesure que les enfants font l'expérience de la détente, ils deviennent capables de se concentrer et de faire des choix personnels. Ils se mettent calmement au travail, se déplaçant dans le local si le travail lui-même l'exige, aidant ceux qui en ont besoin, et manifestant une indépendance créatrice. Personnellement, cet exercice m'est aussi profitable: il m'aide à me centrer davantage sur mon enseignement pour mieux aider mon groupe.

Cet exercice peut servir à presque n'importe quelle activité de la classe. Il vise à développer chez l'enfant l'habileté à se centrer sur une tâche donnée en y mettant le maximum d'expression créatrice dont il est capable.

2. Visualisation avant de modifier la disposition de la classe

La tâche habituelle qui consiste à déplacer les pupitres, à pousser des tables, à disposer les chaises en cercle, peut facilement prendre des allures de foire bruyante. Mais un moment de représentation mentale dans le calme avant de s'attaquer au déménagement peut créer un changement complet dans le comportement.

Dirigez doucement les enfants dans le processus de la détente. (A mesure qu'ils s'habituent au processus, ils peuvent y arriver très rapidement.)

Suggérez-leur d'élever leur pensée jusqu'à ce recoin de leur imagination grâce auquel ils peuvent créer. **"Choisissez maintenant le comportement que vous allez avoir durant la réunion de classe ou la projection du film (ou toute autre situation)... Représentez-vous où vous allez placer votre chaise... Que devez-vous faire pour aider à constituer le cercle?... Voyez dans votre imagination où vous allez placer votre bureau... Représentez-vous en train de faire silencieusement votre part pour aider à nous préparer... Quand vous sentirez que vous êtes prêt à le faire, ouvrez vos yeux et commencez..."**

Ce bref mais calme moment de visualisation fournit aux enfants l'occasion de faire un choix de comportement, d'élaborer une approche face à la tâche qui s'annonce. Les enfants poussent et déplacent l'ameublement avec le minimum de temps et d'efforts. Non pas qu'ils soient devenus des robots sous contrôle! Ils sont simplement plus conscients des choix et de la responsabilité individuels du processus en cours.

3. Visualisation avant une période consacrée aux arts

Une enseignante de première année m'arriva un bon matin dans un état de frustration complète après avoir fait travailler ses élèves avec de l'argile. Elle dit: "Il me semble que quelqu'un a dit que les enfants sont censés être libres et créateurs! Ha! Allez y voir! " Ca ne semblait pas le cas de ces enfants. Une fillette pleurait hystériquement en demandant: "Pourquoi mon modelage n'est pas comme le sien?" Un autre enfant n'arrêtait pas de donner des coups de poing à sa motte de glaise en répétant sans cesse: "Je ne sais pas quoi faire." Assez rapidement, les pensées négatives qui peuvent découler des comparaisons et des formules comme "Je ne suis pas capable..." se répandirent comme une traînée de poudre. L'enseignante disait que c était l'anarchie. Elle était épuisée.

Toutes deux, nous discutâmes de la possibilité qu'elle réserve dorénavant un moment de détente et de visualisation avant qu'ils commencent à travailler l'argile. Quelques jours plus tard, elle entra, radieuse, dans la salle de séjour du personnel. Il fallait absolument qu'elle nous parle de "l'avant-midi fantastique passé à faire de la glaise! " Elle avait, au départ, déposé devant chacun sa part d'argile et elle les avait guidés dans la visualisation suivante:

"Fermez vos yeux et respirez calmement. Portez attention à votre respiration. Respirez silencieusement de façon à ce que personne d'autre que vous ne puisse vous entendre. Sentez jusqu'à quel point votre corps est calme et votre esprit en éveil. A partir d'un espace si calme, remontez dans votre imagination jusqu'à cet endroit précis grâce auquel vous pouvez créer, faire arriver les choses exactement comme vous le voulez.

Toujours dans votre pensée, représentez-vous la motte de glaise. A l'intérieur de cette motte, il y a quelque chose de très spécial. De très spécial pour vous. Quelque chose qui attend que vous en fassiez la découverte... que vous lui donniez une forme. Toujours dans votre imagination, examinez cet objet spécial. Voyez-en la forme. Tout se passe dans votre esprit, ne dites rien. L'objet est-il rond?... carré?... oblong?... Est-il grand?... petit?... gras?... maigre?... Est-il doux?... rude?... De quoi s'agit-il? Regardez-le... Dans votre imagination, voyez vos doigts en train de modeler la glaise, de lui donner exactement la forme que vous voulez... C'est votre objet, il vous appartient. Il n'attend que vous pour le créer... Continuez à vous le représenter en imagination, voyez si vous avez envie d'y ajouter quelque chose, d'y changer quelque chose... Quand vous en aurez envie, ramenez votre pensée vers la salle de classe. Ouvrez alors vos yeux et commencez à travailler l'argile qui est devant vous."

Les enfants travaillèrent dans un silence à peu près complet, attentifs à leur propre expression créatrice. Chaque enfant était "maître" de sa création. Il se l'était représentée telle qu'il la voulait. Aucune comparaison n'était nécessaire, désormais. Ils étaient en mesure de partager leur expérience et d'apprécier les créations de leurs voisins. L'enseignante déclara que le résultat avait été incroyable. Elle débordait d'énergie.

4. Visualisation avant un exercice de création littéraire

Quelques moments de visualisation, faite dans la sérénité avant un travail d'écriture, peuvent stimuler un flot créateur qui va donner naissance à des textes excellents. C'est une pratique beaucoup plus efficace que la consigne traditionnelle et sèche: "Rédigez un texte de deux pages sur tel ou tel sujet."

Demandez aux enfants de se constituer chacun un recueil ou florilège, en guise de projet artistique. Dites-leur que ces recueils contiendront leurs textes libres et leurs dessins personnels. Insistez sur le fait que le contenu de ces recueils ne sera l'objet d'aucune évaluation, d'aucun jugement extérieur, qu'il ne servira jamais à l'un ou l'autre bulletin de notes. Cela enlève la tension de "devoir produire" et libère l'énergie créatrice. Les connaissances et habiletés de langage seront enseignées à d'autres moments. Il est intéressant de noter avec quelle facilité les connaissances de la langue se manifestent quand les enfants ne sont pas paralysés par la pression des résultats et quand ces mêmes enfants ont pu entrer en contact avec leur propre mode d'expression à l'occasion d'une période de visualisation.

Dans le cas présent, vous pouvez recourir aux mêmes techniques de visualisation que celles que nous avons décrites dans les exercices précédents.

Quand vous aurez terminé la courte période de détente, suivie de la préparation à la visualisation guidée, vous aimerez peut-être les guider durant l'exercice suivant.

Dans vos propres mots, dites-leur quelque chose comme ceci: **"Maintenant que nous avons commencé à créer ces magnifiques recueils de textes et de dessins, pourquoi ne nous créerions-nous pas un endroit spécial dans notre esprit, où nous pourrons aller pour créer? C'est un endroit strictement réservé à l'imagination; nous pouvons en faire tout ce que nous voulons... C'est un endroit où nous sommes bien contents de nous, où nous pouvons aller seuls ou inviter juste les personnes que nous voulons avoir avec nous... C'est un endroit très privé...**

C'est un endroit de beauté, de calme, de joie... Si jamais il vous arrive de ne pas vous sentir bien, ou encore si vous devez faire une chose difficile et que vous avez besoin d'un endroit pour réfléchir, vous pouvez recréer cet endroit dans votre esprit durant quelques minutes...

Examinez cet endroit spécial que vous vous créez. De quoi a-t-il l'air?... Où est-il situé?... Est-il à l'intérieur?... A l'extérieur?... Quelle en est la grandeur?... La forme?... Pour y entrer, vous montez ou vous descendez?... Aménagez-y un endroit pour vous asseoir et pour écrire... Sur quoi écrivez-vous?... Quel en est le format?... La forme? Est-ce dur?... Mou?... Au toucher, cela vous fait penser à quoi?... Qu'y a-t-il d'autre dans votre endroit spécial?... Quelles sont les couleurs?... Rappelez-vous que vous êtes seul responsable de ce que vous voulez qu'il soit. Vous pouvez ajouter ou enlever tout ce que vous voulez...

Prenez quelques instants pour regarder autour de vous, dans cet

endroit bien spécial... Imaginez que vous faites partie du décor. Etes-vous bien?... Avez-vous besoin d'autre chose pour en faire un endroit spécial de beauté, de sérénité, de joie?...
Quand vous commencez à vous sentir confortable dans votre endroit spécial, commencez à prêter l'oreille aux divers sons qu'on peut entendre ici même, dans la classe... Peu à peu, devenez conscient de votre corps, assis sur la chaise, et des camarades dans la classe. Quand vous vous sentirez prêt, ouvrez les yeux et commencez à écrire dans votre recueil."

Ainsi, chaque fois que l'on se propose de travailler à son recueil, on fait appel au souvenir de cet endroit bien spécial de chaque enfant. Parfois, à la suite d'un exercice de création littéraire, vous pouvez inviter tous les enfants à se trouver un/e camarade avec qui échanger. D'ordinaire, c'est une chose qu'ils font avec fierté et enthousiasme. C'est leur affaire! Ils l'ont "vue"! Ils l'ont créée de toute pièce. Ils peuvent la changer à leur guise! Ils sont les seuls responsables!

Mise en garde

L'accent mis sur les mots "strictement réservé à l'imagination" aide l'enfant à maintenir un équilibre entre l'imaginaire et le réel. L'expression "durant quelques minutes" constitue une mesure de sécurité pour le cas où certains enfants auraient tendance à fuir indûment la réalité. Rappelez-vous de toujours marquer un temps d'arrêt entre chaque question pour permettre au processus créateur d'opérer.

DANS MON PETIT COIN SECRET

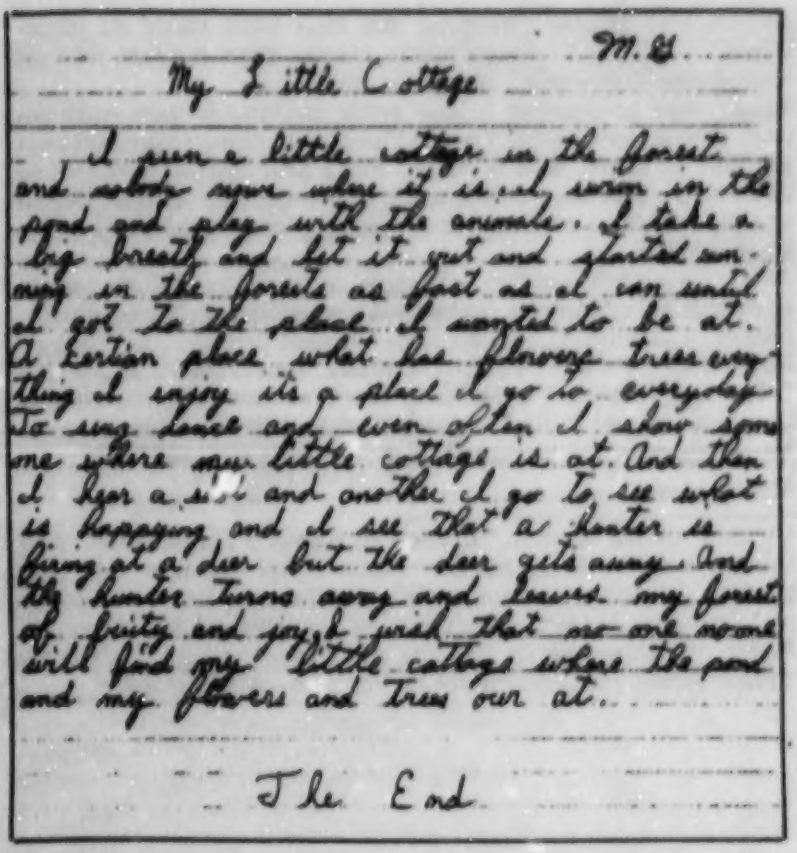
Je suis allé à un endroit dont personne n'a entendu parler. Il y avait un pupitre pour écrire et une chaise qui allait avec le pupitre. Le pupitre et la chaise étaient blanc et or. Je me suis assis là pour penser à ce que j'écrirais. Alors quelque chose a fait clic dans ma tête. C'était une bonne idée. J'ai alors commencé à écrire des poèmes et une histoire et à peu près tout ce à quoi je pensais. Puis, je me suis arrêté. J'ai eu une autre idée. J'ai mis les poèmes et l'histoire ensemble. J'avais écrit un livre. Je n'avais jamais écrit de livre auparavant.
Je me sentais bien. J'ai écrit dix livres dans un mois.

M. a.

In My Own Place

I went to a place where nobody knows about it. It has a desk so I can write on it a chair to go with the desk The desk and chair was white and gold. I sat there thinking of what to write. Then something went pop! in my head it was a great idea. I then began to write poems and story and almost anything I could think of. I then stop I had a nother idea. I put the poems and story together. I had wrote a book. I never wrote a book before.

I felt good inside. I had wrote ten books in a month.



M. G

My Little Cottage

I own a little cottage in the forest and nobody never where it is at. I swim in the pond and play with the animals. I take a big breath and let it out and started swimming in the forests as fast as I can until I got to the place I wanted to be at. A certain place what has flowers trees everything I enjoy it's a place I go to everyday to sing dance and even often I show someone where our little cottage is at. And then I hear a shot and another I go to see what is happening and I see that a hunter is firing at a deer but the deer gets away. And the hunter turns away and leaves my forest of fruity and you'll find that no one never will find my little cottage where the pond and my flowers and trees are at.

The End

MON PETIT CHALET

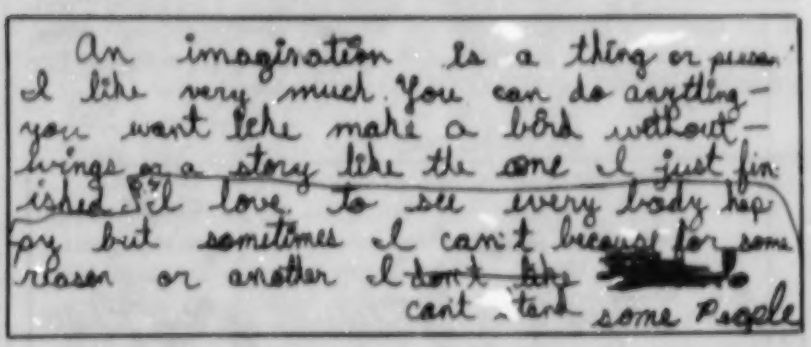
J'ai vu un petit chalet dans la forêt et personne ne sait où il est. Je me baigne dans l'étang et je joue avec les animaux. Je prends une grande bouffée d'air, je la laisse aller, et je pars courir dans les bois aussi vite que je peux jusqu'à ce que je sois à l'endroit où je veux être. A un certain endroit, il y a des arbres en fleurs et tout ce qui me plaît. C'est un endroit où je vais chaque jour pour chanter, danser et même souvent je montre à quelqu'un où est mon petit chalet. Soudain, j'entends un coup de feu, puis un autre; je vais voir ce qui se passe et je vois qu'un chasseur essaie d'attraper un chevreuil mais le chevreuil s'en tire et le chasseur s'en retourne et quitte ma forêt de beauté et de joie. J'espère que personne ne trouvera mon petit chalet avec l'étang et mes fleurs et mes arbres.
La fin.

l'imagination créatrice

Le savoureux exemple d'honnêteté qu'on trouve ci-contre constituait la réaction d'une élève de cinquième année à un exercice demandant de visualiser l'attitude qu'elle aimerait retrouver chez ses camarades.

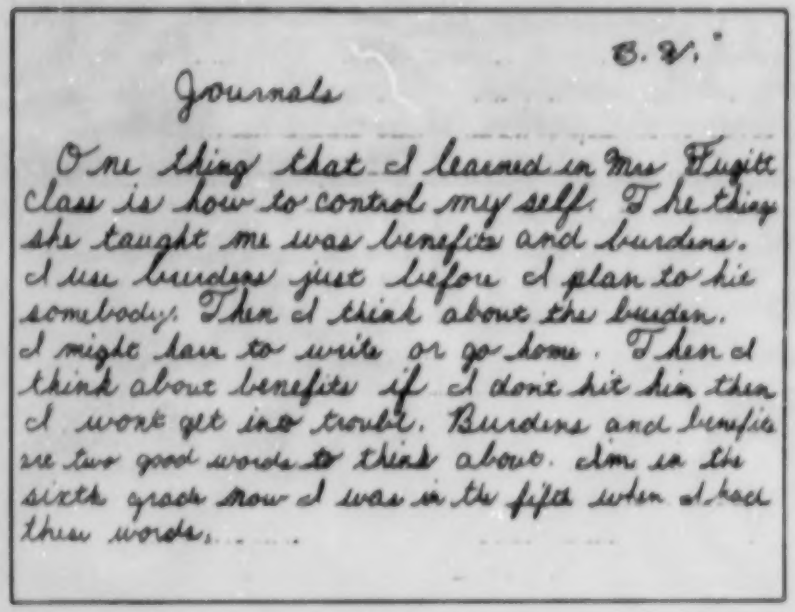
Une imagination, c'est une chose ou une personne que j'aime beaucoup. Vous pouvez faire tout ce que vous voulez, faire un oiseau sans ailes ou une histoire comme celle que je viens de finir.

P.S. J'aime bien cela quand tout le monde est heureux mais parfois, je ne peux pas parce que pour une raison ou pour une autre, il y a des gens que je ne peux pas supporter.


An imagination is a thing or person I like very much. You can do anything you want like make a bird without wings or a story like the one I just finished. I love to see every body happy but sometimes I can't because for some reason or another I don't like [redacted] can't stand some People

l'évaluation

On me demande souvent comment je puis être certaine que les enfants vont continuer à se servir de ces habiletés. C'est une chose impossible. Tout ce dont je suis sûre, c'est d'avoir contribué à semer certains éléments de conscience de soi et d'autocorrection. Tout ce que j'espère, c'est que tout au long de sa vie, l'enfant saura faire appel à certaines de ces habiletés, selon ses besoins.
Récemment, la titulaire de sixième année demanda à ses élèves d'écrire un texte sur quelque chose qui les avait particulièrement aidés, quelque chose qu'ils avaient appris durant leur cours primaire. Elle me remit plus tard les deux petits textes qui suivent.



B. W.*

Journals

One thing that I learned in Mrs Fugitt class is how to control my self. The thing she taught me was benefits and burdens. I see burdens just before I plan to hit somebody. Then I think about the burden. I might have to write or go home. Then I think about benefits if I done hit him then I won't get into trouble. Burdens and benefits are two good words to think about. Like in the sixth grade now I was in the fifth when I had these words. . . . .

Journal B.W.*

Une chose que j'ai apprise dans la classe de Madame Fugitt, c'est à me contrôler moi-même. Ce qu'elle m'a enseigné, ce sont les avanteges et les embêtements. Je me sers des embêtements juste avant de me préparer à frapper quelqu'un. C'est là que je pense à l'embêtement. Il se pourrait que je sois obligé d'écrire ou de m'en retourner chez moi. Alors, je pense aux avantages de ne pas le frapper. Je ne vais pas me mettre dans des difficultés. Les avantages et les embêtements, ce sont deux mots utiles. Je suis dans la sixième année maintenant et j'étais en cinquième quand j'ai connu ces mots.

* Il s'agit du même enfant qui a écrit le texte "La colère" (dans un chapitre précédent) quand il était en cinquième.

Journal M.G.

Quand j'étais dans la classe de Madame Fugitt, en 4e et en 5e année, j'ai appris beaucoup de choses au sujet des avantages et des embêtements et comment me fixer mes propres buts. Aujourd'hui, je me sers de la plupart de ces avantages, embêtements et buts pendant que je travaille dans ma classe. C'est comme dans le test C.T.B.S. Je me suis servi beaucoup de mon imagination tout en pensant beaucoup à ce que j'ai appris dans la classe de Madame Furitt durant deux ans. Je pense que j'ai bien réussi mon test.

Dans la classe de Madame Fugitt, nous nous servions beaucoup de notre imagination pour notre recueil, nous écrivions beaucoup d'histoires imaginaires. Je me rappelle comment elle faisait cela. Elle nous demandait de fermer les yeux, de nous asseoir droit sur notre chaise et de nous détendre, et là, elle commençait à parler de ce que nous allions écrire, durant environ cinq minutes. Ensuite, nous écrivions sur le sujet dont elle venait de nous parler. Maintenant, quand j'ai une rédaction à faire, je pense encore dans mon imagination à ce que je vais écrire.

M. G.

Journal

When I was in Mrs. Fugitts class for 4 and 5 grade I learned abt about length and reading and how to set my own goal. I use most of these things, readings and goals today as I sit in my class. Like on the C.T.B.S test I used abt of imagination and thinking back to what all I learned in Mrs. Fugitts class two years ago. I think I did a good job on the test.

In Mrs. Fugitts class we did abt of imagineing in our journals we wrote abt of stories just by imagineing. I remember how she did it. We closed our eyes sat down straight up and relaxed our selves. and then she started talking about what we would write about for 5 minutes. Then we would write about what she was talking about. When I do assignments now I still imagine what I am going to write about.

la sagesse intérieure

Intention
Estime de soi, conscience de soi, autocorrection, acte de volonté, choix, identification au soi transpersonnel.

Commentaire
Voici une technique qui vise à aider l'enfant à entrer en contact avec cette partie de lui-même qui est toujours en parfaite harmonie avec la vie. On y travaille l'identification au soi telle qu'on l'emploie en psychosynthèse, c'est-à-dire l'identification de la "partie sage" ou du centre unificateur qu'est le soi, afin de pourvoir l'enfant d'un outil ou d'un guide pouvant l'aider dans le processus l'amenant à faire le meilleur choix qu'il lui soit possible de faire. C'est à travers cette conscience de soi que naissent l'estime de soi et le sens de l'autorité intérieure. Le but fondamental de la psychosynthèse est justement de libérer ou d'aider à libérer les énergies du soi.

Moyens
Discussion de groupe.

Procédure
Pour présenter ce nouveau concept de la sagesse intérieure, dites simplement quelque chose qui va dans le sens suivant:
"Chacun de nous possède une **sagesse intérieure. Il y a une sagesse intérieure en vous. Il y a une sagesse intérieure en moi. Il y a une sagesse** au plus profond de chaque personne que vous connaissez. Votre sagesse intérieure est si sage qu'elle connaît ce qui est bon pour vous bien mieux que moi. Elle est si sage qu'elle sait même ce qui est bon pour moi et ce qui est bon pour le groupe.
L'une des façons d'entrer en contact avec cette sagesse qui vous habite, c'est de vous asseoir calmement, de respirer profondément à plusieurs reprises, dans un silence tel que vous pourriez entendre les bruits venant de la classe voisine. Respirez lentement, à votre propre rythme. A mesure que vous sentez votre corps devenir calme et si cela vous convient, imaginez, dans le coin spécial de votre esprit où se fait la création, une magnifique fleur ou un beau gros nuage blanc et moëlleux dans un ciel parfaitement bleu. Vous pourriez aussi imaginer un diamant ou une étoile au-dessus de votre tête. Ecoutez le silence. Dans ce silence, vous pouvez demander à votre sagesse intérieure de vous aider à régler ce qui vous préoccupe."

Observation
Cette réalité dont nous parlons, Assagioli l'appelle le soi transpersonnel. Jung l'appelle le soi supérieur. James l'appelle le centre. J'ai tenté, pour ma part, de simplifier ce concept très complexe, de le traduire dans le langage des enfants; voilà pourquoi je l'ai appelé la sagesse intérieure. On dirait que les enfants savent intuitivement le sens de ces mots, puisqu'ils y réagissent de façon marquée. Plusieurs fois, des maîtres m'ont demandé: "Mais que disent les parents?"

Ma réponse est toujours la même. Je n'ai jamais rencontré un parent qui nie que son enfant possède en lui une sagesse intérieure. J'ai partagé avec les parents de mes élèves ce concept et la façon dont j'en fais usage en classe. Je les ai guidés dans un exercice les amenant à entrer en contact avec leur propre sagesse intérieure. Tout comme celle des enfants, leur réaction fut de reconnaître et d'accepter instantanément et intuitivement le concept, accordant dès lors tout leur appui à l'enseignement que je donnais à leurs enfants.

JUAN

Une professeure de sciences du niveau secondaire a connu ce concept et cette technique en participant à l'un des ateliers que j'animais. Elle était encore sous le coup de la surprise quand elle nous raconta le résultat qu'elle avait obtenu auprès d'un élève "dont on aurait dit que son but premier dans la vie était de voir dans quelle mesure il pouvait perturber la vie de sa classe". C'était une toute petite femme, et lui, un très grand finissant du secondaire, qui la dominait. Un jour que, fidèle à lui-même, il perturbait encore la classe, elle prit son courage à deux mains et décida d'essayer ce qui suit: "Tu sais, Juan, il y a au plus profond de toi une grande sagesse. Cette sagesse intérieure sait ce qui est bon pour toi. Elle sait mieux que moi ou que n'importe qui d'autre ce qui te convient. Veux-tu respirer calmement et entrer en contact avec cette sagesse intérieure? Tu n'es pas obligé de me dire ce qu'elle t'apprendra." (Il faut respecter l'intimité de l'élève. C'est le comportement à venir qui vous donnera la réponse.) Il s'arrêta, la regarda fixement, se tint debout immobile durant quelques instants, puis tourna les talons et se dirigea vers un siège à l'arrière de la classe. Il s'affaissa sur ce siège et y demeura en silence jusqu'à la fin de la période. Elle nous expliqua qu'il s'agissait là d'un grand progrès pour lui. Quelque chose venait d'être touché, identifié et reconnu avec la dignité du libre choix.

ANGELA

Un matin, je me surpris à employer avec colère ma voix la plus autoritaire pour parler à Angela, une élève de cinquième année. Celle-ci nous revenait d'une absence d'une semaine après avoir été malade. Quand un enfant revient de la sorte après une absence plus ou moins longue, il lui faut toujours un certain temps pour se remettre dans les habitudes générales de la classe. Aussi, elle avait été très agitée, perturbant le travail de ses coéquipiers et le climat général. Il y avait donc, ce matin-là, beaucoup d'agitation, tant chez les élèves que chez moi. Adoptant la voix forte et autoritaire que connaissent si bien les enseignants/es et les parents, je l'enjoignis de sortir dans le corridor et de m'y attendre jusqu'à ce que j'aille lui parler. Angela était une belle petite fille du Guatemala; elle bondit hors de la classe en murmurant et en adoptant des postures de défi. Rendue là, je me lançai dans la diatribe autoritaire habituelle: "Voilà un comportement qui ne peut continuer! etc." Puis, je m'entends lui dire: "Si cela continue,

Angela, je vais être obligée d'appeler ton père." J'entendis aussitôt celle-ci répliquer du tac au tac: "Alors quoi! Appelez-le! "
Voilà donc que nous nous retrouvions toutes les deux coincées dans ce jeu stérile de survie des egos qui consiste en d'autres termes à tenter de forcer l'autre à être perdant. Pendant que nous nous affrontions ainsi, bras croisés sur la poitrine, l'oeil foudroyant dans l'attente que l'autre cède, j'entendis en moi une autre voix qui disait: "Qu'est-ce que je suis en train de faire? Je n'ai pas du tout envie d'appeler son père! Je n'ai pas envie de la conduire au bureau! Je n'ai pas envie de remplir des formulaires en triplicata! " Le temps que ces pensées pénètrent mon champ de conscience, je fus capable de dire: "Oh, Angela, je n'aime pas du tout entendre ce que nous sommes en train de nous dire! Je me demande si nous ne devrions pas prendre une longue respiration et entrer en contact avec notre sagesse intérieure." Elle s'arrêta net et me regarda fixement. Calmement, je respirai à fond et je fermai brièvement les yeux. Elle fit la même chose. Bientôt, nous nous regardâmes toutes deux en silence. Je lui souris. Elle fondit en larmes, s'élança dans mes bras et lança un "Oh! Madame Fugitt! " Je l'enlaçai à mon tour et nous fîmes l'expérience du bien-être engendré par la réconciliation.
Une connaissance partagée d'un concept fondamental à des relations saines, un vocabulaire commun, une possibilité de choix, un acte de volonté, un renforcement de la relation maître-élève ou l'occasion de s'arrêter, de s'autocorriger au milieu d'un processus..., tout cela est beaucoup plus efficace que les formulaires en trois exemplaires!

BRETT

Brett lança furieusement ses papiers et ses livres en bas de son pupitre et bondit hors du local de classe. Je le suivis. Je lui demandai où il allait. Le menton relevé, les bras croisés, il me répondit par ce défi: "Appelez ma mère! Elle dit que je ne suis pas obligé de rien faire de ce que vous dites! " Sa mère était une personne remplie d'hostilité, qui s'en soulageait régulièrement sur le dos des enseignants/es et du système scolaire en général.
Or, ce jour-là, il se trouvait que j'étais en paix avec moi-même et en possession de tous mes moyens. Je pris quelques bonnes grandes respirations (outil très efficace dans les moments de crise de comportement) et je pensai: "Comment puis-je l'aider? Que lui dire qui puisse l'atteindre?" Et pendant que je le regardais calmement, le souvenir de Brett et de sa bible me revint à l'esprit. Quelques jours auparavant, il avait apporté sa bible à l'école et il avait raconté qu'il apprenait par coeur certains versets et qu'il s'attendait à obtenir un prix de la "Sunday School" (enseignement religieux donné le dimanche). Je n'ai jamais encouragé les enseignants/es à "prêcher" ou à "faire la morale" aux enfants. Malgré cela, à ce moment précis et en prolongement de ce bref souvenir, je choisis délibérément d'employer un langage qu'il puisse comprendre. Je lui demandai s'il se rappelait avoir apporté sa bible à l'école il y a quelques jours. Il me regarda fixement et avec colère. Je lui demandai ce que les versets

lui apprenaient concernant la façon de se conduire et s'ils avaient un lien avec ce qui s'appelle "une bonne conduite" à l'école.
Brett me fixait toujours. Sa belle peau brune changea un peu de couleur. Il se passait quelque chose en lui, une prise de conscience, un lien entre les enseignements de ses cours de religion et son comportement en classe. Tout cela était si fort qu'il se contenta de me regarder fixement, de tourner les talons, de retourner dans la classe, de ramasser son matériel éparpillé et de se mettre à l'ouvrage, tout cela dans le plus grand silence.
Quand la prise de conscience se produit, il y a possibilité de correction.

TACELIA

Depuis un bon moment, nous parlions des sentiments et de la difficulté que nous ressentons parfois à agir, surtout quand il s'agit de faire des choses nouvelles. Les enfants connaissaient déjà l'expression "Soi supérieur". Tacelia expliqua: "Au fond, tout ce qu'il faut faire, c'est d'entrer en relation avec son soi d'en haut, puis d'agir! "

Selon le docteur Albert Schweitzer*, "Nous sommes à notre meilleur lorsque nous donnons au médecin qui réside en chaque patient la chance de travailler". Pour paraphraser cet énoncé pour les parents et les enseignants/es, je dirais que "nous sommes à notre meilleur lorsque nous donnons à l'enseignant/e qui réside en chaque enfant la chance de travailler".

* Cité par Norman Cousins dans *La volonté de guérir*, Editions du Seuil-Opera Mundi, Paris, 1980.

désidentification

Intention
Réalisation de soi, estime de soi, recours à la volonté, discrimination, autocorrection. Ne doit être employé qu'après que seront intégrés les exercices sur les sentiments.

Commentaire
Cet exercice développe le sens du "je", de l'être, de l'identité, d'un centre à l'intérieur de soi.
La désidentification est un processus qui va permettre aux enfants d'apprendre ce qu'est l'objectivité et l'autodiscrimination. Tout comme les adultes, les enfants sont souvent l'objet de pressions physiques, émotives ou mentales venant d'eux-mêmes. Celles-ci ne leur laissent pas de véritables possibilités de choix, de direction ou de pouvoir. Lorsqu'ils sont en mesure de faire le départage entre eux-mêmes et le problème auquel ils sont confrontés, de s'arracher aux pressions, leurs énergies peuvent alors être orientées à volonté, faisant appel à des énergies supérieures qui peuvent s'appliquer à leur vie d'une manière créatrice.

Moyens
Discussion en classe, tableau noir, brosse, craie.

Procédure
Commencez sur un ton de conversation ordinaire en disant quelque chose comme ceci:
"Aujourd'hui, nous allons parler de nous-mêmes, de ce que nous sommes. Vous vous souvenez du temps où vous étiez en deuxième ou en troisième année et que vous appreniez les ensembles, les sous-ensembles et les ensembles universels en mathématique? (En vous aidant du tableau, revoyez rapidement ces quelques concepts mathématiques. Les nombres 6+2 sont des sous-ensembles de l'ensemble 8. Les nombres 7+1 sont des sous-ensembles de 8, etc. Le nombre 8 quant à lui, constitue une partie de l'ensemble universel de tous les nombres.)
"Chacun de nous possède comme cela plusieurs sous-ensembles. Chacun est un ensemble individuel qui comporte plusieurs sous-ensembles. Chacun de nous fait aussi partie d'un ensemble universel. Nous possédons plusieurs parties.
Chacun de nous a un corps, mais nous sommes beaucoup plus que notre corps, plus que nos bras, nos jambes, et ainsi de suite. (Demandez aux enfants de nommer d'autres parties du corps.) Nous demandons à notre corps de nous servir de bien des façons (travaillez cela avec les enfants). Nous avons un corps, mais nous ne sommes pas notre corps. Nous sommes plus que cela.
Chacun de nous éprouve des émotions, des sentiments, beaucoup de sentiments divers, comme la colère, la jalousie, la tristesse, le bonheur, la joie (continuez la liste avec les enfants). Cependant, nous ne sommes pas nos sentiments. Nous nous servons des sentiments

NOTE: Nous avons choisi de traduire le terme anglais *dis-identification* par *désidentification.*

pour nous aider à nous exprimer. Par exemple, j'éprouve de la colère mais je ne suis pas la colère. Je suis plus que la colère. Je ressens de la joie mais je ne suis pas la joie. Je suis plus que la joie. Nous sommes plus qu'un corps ou un sentiment.
Chacun de nous possède une intelligence, mais nous ne sommes pas notre intelligence. Nous nous servons de notre intelligence tout comme nous nous servons de notre corps et de nos sentiments pour exprimer notre individualité d'une façon unique et créatrice. Ce que nous sommes, c'est un être, un soi qui est au-dessus de chacune de ces parties. Nous sommes un soi qui est plus grand que seulement un corps, des sentiments et une intelligence. Ainsi, par exemple, je suis un centre de conscience à l'état pur. Je suis un soi capable de diriger toutes les parties de moi, mon corps, mes émotions et mes habiletés mentales. Ce qui s'appelle "Je" est une partie de la vie, tout comme le nombre 8 fait partie de tous les nombres." (Continuez à explorer davantage avec les enfants par la discussion, les questions et réponses.)

Observation
Nous nous ***désidentifions*** ou nous nous séparons d'une partie composante, dans le but de prendre un peu de recul pour voir la réalité dans sa juste perspective. A mesure que cela devient acquis, nous pouvons commencer à assumer la responsabilité de notre vie. Nous apprenons à contrôler notre corps, nos pensées et nos sentiments au lieu de nous laisser conduire par eux. Nous développons l'habileté à nous concentrer, à orienter notre vie d'une manière utile et créatrice. Nous acquérons une estime de soi en même temps que l'habileté à nous autocorriger. Et le processus de synthèse des différents aspects dont nous nous sommes ***désidentifiés*** au départ devient possible, ce qui permet de rassembler ces parties en un tout unifié et harmonieux.
Nous donnons plus loin, dans la section consacrée aux subpersonnalités, des exemples d'enfants ayant appliqué à leur propre comportement le concept de désidentification .

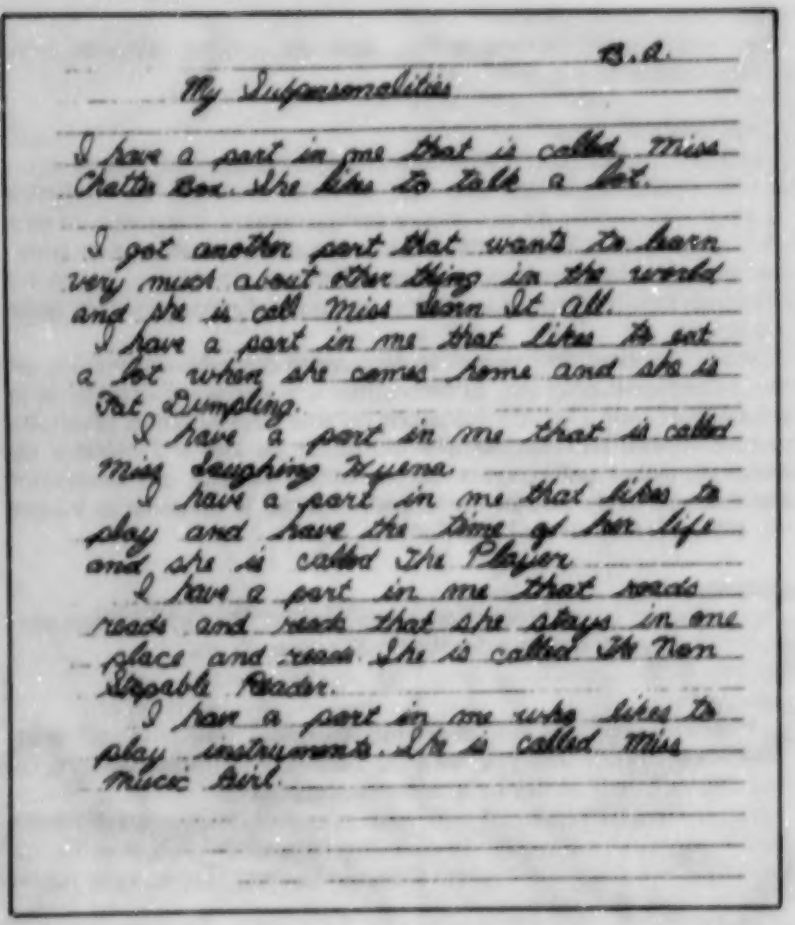
les subpersonnalités

Intention
Désidentification, autocorrection, acte de volonté, autorité intérieure, estime de soi.

Commentaire
Voici une technique que l'on doit enseigner en relation avec la leçon sur la désidentification. Elle met en relief l'habileté de l'enfant à devenir observateur de son propre comportement, à acquérir un sens de l'objectivité. L'objectivité, ou la distanciation d'avec une situation ou une réaction émotive, permet à l'enfant de découvrir une ou d'autres façons d'agir. La liberté de choix devient alors un geste conscient.
L'étude, la compréhension et la découverte des subpersonnalités est un processus impliquant. Elle constitue une partie importante de la psychosynthèse. Ferrucci les décrit comme "des satellites psychologiques, coexistant comme une multitude de vies à l'intérieur du médium global qu'est notre personnalité". A ceux qui voudraient approfondir cette notion de subpersonnalité, je conseille la lecture du ***What We May Be*** de Piero Ferrucci.

Moyens
Discussion en grand groupe, en petits groupes. Papier, journaux personnels, crayons, papier à dessiner, craies de couleurs.

Procédure
Si possible, faites asseoir les enfants en cercle. Cela permet une atmosphère informelle et un sens du partage en groupe. Abordez le sujet des subpersonnalités d'une manière qui ressemble à ceci:
"Avez-vous déjà remarqué que vous agissez différemment à l'école et à la maison? Au terrain de jeux et en classe? Ou encore différemment à une soirée et à l'église? Comment agissez-vous comme fils ou fille, comme frère ou soeur?"
Faites parler les enfants là-dessus; faites-les partager entre eux leurs différentes façons de se comporter. Cela peut se faire en diades ou en grand groupe. Encouragez-les en leur donnant un exemple tiré de votre propre vie, c'est-à-dire comment vous-même vous vous comportez en classe et comment vous le faites à la maison.
"Chacun de nous agit différemment dans des situations différentes. L'une des façons d'identifier ces diverses façons d'agir, c'est de les appeler subpersonnalités. (Prenez ici le temps de définir le préfixe "sub" comme étant une partie d'un tout. Permettez aux enfants d'apporter leurs idées.) **Ainsi, supposons que j'aie en moi une partie, que nous appellerons subpersonnalité , qui aime faire le clown. Dans une soirée ou une fête, il convient parfaitement que je donne libre cours à cette partie de moi, que je fasse des folies et que je m'amuse. Cependant, il ne conviendrait pas que je laisse aller cette subpersonnalité dans une rencontre importante ou quand je suis assise à l'Eglise. Comme c'est moi qui contrôle ma subpersonnalité, je n'ai qu'à lui**



B.A.

My Subpersonalities

I have a part in me that is called Miss Chatter Box. She likes to talk a lot.

I got another part that wants to learn very much about other thing in the world and she is call Miss learn It all.

I have a part in me that likes to eat a lot when she comes home and she is Fat Dumpling.

I have a part in me that is called Miss Laughing Hyena.

I have a part in me that likes to play and have the time of her life and she is called The Player.

I have a part in me that reads reads and reads that she stays in one place and reads. She is called The Non Stopable Reader.

I have a part in me who likes to play instruments. She is called Miss Music Girl.

MES SUBPERSONNALITES **B.A.**

J'ai une partie de moi qui s'appelle Mademoiselle Moulin-à-paroles. Elle aime beaucoup parler.

J'ai une autre partie qui désire apprendre beaucoup à propos de toutes sortes de choses dans le monde et qui s'appelle Mademoiselle Apprend-tout.

J'ai une partie de moi qui aime manger beaucoup quand elle revient à la maison et c'est Gros Gâteau.

J'ai une partie de moi qui s'appelle Hyène rieuse.

J'ai une partie de moi qui aime bien jouer et qui s'amuse follement et qui s'appelle la Joueuse.

J'ai une partie de moi qui lit, lit et lit tellement qu'elle reste à la même place et lit. Elle s'appelle la Lectrice infatigable.

J'ai une partie de moi qui aime jouer des instruments de musique. Elle s'appelle Mademoiselle Musicienne.

dire d'arrêter, je peux toujours lui dire qu'elle pourra jouer à un autre moment."

Avec l'aide des enfants, établissez une liste de subpersonnalités, que vous écrivez au tableau à mesure. Suggérez-leur de leur trouver des noms. Une activité subséquente pourrait consister à leur demander de faire la liste de leurs propres subpersonnalités et de partager s'ils le veulent le résultat de leur réflexion avec un/e camarade.

Observation

Le concept de subpersonnalité a été ici simplifié au profit des enfants. Le premier but visé, c'est de leur fournir un autre outil qui les aidera à acquérir un plus grand contrôle de soi et une conscience accrue de leur autorité intérieure. Pour élargir ce concept, les méthodes et les exercices n'ont comme seule limite que les possibilités créatrices de l'adulte. La tenue d'un journal personnel, les exercices de visualisation, l'identification de diverses subpersonnalités, la symbolisation, l'expression par le dessin des subpersonnalités, voilà quelques-unes seulement des multiples possibilités.

MES SUBPERSONNALITÉS

C.P.

1. J'ai un moulin-à-paroles.
2. J'ai un champion coureur.
3. J'ai une mine renfrognée.
4. J'ai un joyeux luron.
5. J'ai un lézard paresseux.
6. J'ai un gros jaloux.
7. J'ai un petit mesquin.
8. J'ai un clown folichon.
9. J'ai un marcheur infatigable.
10. J'ai un artiste-en-herbe.
11. J'ai un grand tapageur.
12. J'ai un cerveau pensant.
13. J'ai un danse-tout-le-temps.
14. J'ai un apprenti-écrivain.
15. J'ai un renard fûté.
16. J'ai un croqueur de biscuits.
17. J'ai une dévoreuse de livres.
18. J'ai une haïsseuse de devoirs.
19. J'ai un génie créateur.
20. J'ai un lutin enjoué.

C.P.

My Subpersonalities

1. I have a Chatter-box
2. I have a running rudy
3. I have a frown fanny.
4. I have a happy heather.
5. I have a lazy lucy.
6. I have a jealous jenny.
7. I have a mean mandy
8. I have a silly sue.
9. I have a walker wilma.
10. I have a abby artist.
11. I have a noisy nancy.
12. I have a thinking thelma
13. I have a dancing dorris.
14. I have a writting wanda.
15. I have a smart susie.
16. I have a cookie monster.
17. I have a reading ruth.
18. I have a homework hater.
19. I have a creative Candy.
20. I have a playing Pat.

NOTE : Nous avons davantage cherché à imaginer ce que l'on aurait pu trouver en français.

Le réveille-matin

"Il n'est pas question que je le fasse! " Eh vlan! Lamont passa rageusement la main sur son pupitre et, livres et papiers tombèrent avec fracas sur le sol. Je venais de donner aux élèves un travail en langage.
En silence, je respirai à fond, je regardai Lamont tout en réfléchissant un moment, et je dis: "Eh bien! On dirait que ton "grincheur" est vraiment fâché. Combien de temps crois-tu, Lamont, qu'il doit rester en colère? Tu te rappelles que c'est toi qui as le contrôle! Alors, vérifie cela. Est-ce qu'il lui faut cinq minutes? Dix minutes? Toute la journée? Dix ans?"
Lamont me regardait furieusement.
"Je vais te proposer quelque chose, Lamont. Il y a un réveille-matin sur mon pupitre. Décide pendant combien de temps tu vas laisser cette subpersonnalité exercer son contrôle sur toi, puis règle la sonnerie pour le temps que tu as décidé de lui accorder."
Le regard toujours furieux, Lamont bondit jusqu'à mon bureau et saisit le réveille-matin. Puis il se dirigea d'un pas décidé vers son pupitre et le régla. Sitôt fait, il le posa rageusement sur son pupitre et tourna ostensiblement le dos aux autres élèves pour s'absorber dans une contemplation de l'extérieur.
Je souris faiblement, sans mot dire. Les élèves nous avaient observés en silence. Ils se remirent à leur travail. Vingt minutes plus tard, on entendit la sonnerie du réveille-matin. Lamont ramassa livres et papiers qui jonchaient le sol. Replaçant chaque chose sur son pupitre, il prit un crayon et se mit à écrire. Cinq minutes plus tard, il terminait un travail impeccable!
Il avait un grand sourire; la fierté de la réussite et un sens de la responsabilité se dégageaient de lui. Acte de volonté. Autorité intérieure. Estime de soi.
Une fois que le concept est bien compris par l'enfant et que l'habileté et la notion claire du but à atteindre sont installées chez le parent ou l'enseignant/e, les choses progressent facilement. Tout cela demande beaucoup moins d'énergie que l'ancienne voix autoritaire. L'adulte et l'enfant sont tous les deux gagnants.

Il m'électrocute!

"Dites à Alvin d'arrêter de m'électrocuter! Cela fait mal! "
Nous étions au musée. L'électricité statique causée par le tapis de nylon était telle que chaque enfant recevait un choc chaque fois qu'un autre le touchait. Alvin en éprouvait encore un vif plaisir, même après que les autres eurent cessé de trouver cela amusant.
Alvin était un élève qui présentait de nombreux et graves problèmes. Il lui arrivait parfois de ramper sur le plancher de la classe, se cachant sous les pupitres, épiant tout le monde mais refusant de réagir à leurs avances. Au musée, je lui dis qu'il semblait que sa subpersonnalité taquine faisait du temps supplémentaire. Je lui rappelai ensuite qu'il était seul responsable d'orienter ses actes. S'il continuait ainsi

à laisser "Le Taquin" ennuyer tout le monde, il s'attirerait des embêtements. J'ajoutai qu'il pourrait peut-être dire à cette subpersonnalité qu'elle pourrait taquiner à un autre moment, quand ce serait plus convenable. Encore là, je dis: "C'est toi qui décides. C'est ton choix. Penses-y et fais-moi savoir ce que tu auras décidé."
Quelques instants plus tard, il vint vers moi et me dit: "Je lui ai dit que je ne voulais pas avoir d'embêtements. Il est parti. "Il alla retrouver ses camarades et n'"électrocuta" plus personne.

Avertissement
Posez les questions, donnez les directives d'une voix calme, acceptante. Soyez aussi objectif/ve que possible, vous abstenant de porter tout jugement. Parlez depuis votre centre profond et non pas à travers l'une de vos subpersonnalités.
Un jour, je me mis très en colère contre mes élèves et je déposai bruyamment un volume sur mon bureau pour attirer leur attention. Après certaines paroles colériques d'exigences et de reproches, je respirai à fond et je dis: "Vous savez, moi aussi, j'ai une subpersonnalité qui se fâche et qui montre son caractère. J'espère qu'un jour, elle ne sera plus obligée de se fâcher comme cela." Les élèves rirent de bon coeur. Une enfant fit: "Oui, je connais cela, j'en ai une moi aussi! "
Communication. Partage. Acceptation. Nous croissons ensemble.

le vilain petit canard

Intention
Estime de soi, prise de conscience de soi et des subpersonnalités.

Commentaire
Voici un exercice qui vise à développer la conscience du potentiel de chaque individu. Il offre à l'enfant l'occasion de prendre conscience de sa façon de réagir à différents types de personnalités.

Moyens
"Le vilain petit canard", de Hans Christian Andersen, discussion en groupe; dramatisation simple, matériel pour fabriquer des marionnettes (sacs de papier, assiette. de carton, bâtons de popsicle, fil, craies de couleur, colle, ciseaux, etc.); crayons et papier. Cet exercice s'étale sur plusieurs sessions échelonnées sur une ou deux semaines.

Procédure
Lisez aux enfants le conte "Le vilain petit canard", de Hans Christian Andersen. Ayez soin de choisir une édition bien illustrée.
Faites discuter les enfants autour de cette histoire: ce qu'ils ont le plus aimé, ce qu'ils ont le moins aimé, et les explications qu'ils en donnent.
Après ces échanges que vous aurez dirigés, demandez-leur: **"Si vous pouviez jouer cette histoire, quels sont les rôles que vous aimeriez jouer?"** Distribuez ensuite un rôle à chacun. Rien ne s'oppose à ce qu'il y ait plusieurs animaux de basse-cour, plusieurs chasseurs, plusieurs oies, et ainsi de suite. Si plusieurs enfants veulent jouer le rôle du vilain petit canard, vous pourriez faire tirer les noms au hasard, faire voter, ou recourir à toute autre forme de choix qui soit créatrice.
La dramatisation elle-même aura intérêt à être simple. Faites disposer les pupitres au fond du local pour vous donner un grand espace. Les enfants s'asseoient sur le sol en un grand cercle. Ce qui compte au départ, c'est l'imagination et le mouvement. Il n'est nullement nécessaire d'avoir des costumes ou de mémoriser des textes. Commencez la première scène en demandant à la cane de s'accroupir avec ses canetons et son vilain petit canard bien collés autour d'elle, comme s'ils étaient des oeufs. Lisez l'introduction du conte et quand la cane doit dire quelque chose, vous vous contentez de lire le passage, laissant à l'acteur/trice le soin de le répéter et de le jouer en même temps. C'est ainsi que vous progressez d'une scène à l'autre. Il s'agit là d'un style de jeu très informel, un peu analogue au jeu de rôle.
Comme il s'agit d'une assez longue histoire, elle peut s'échelonner sur deux ou trois sessions.
Ensuite, demandez aux enfants d'exprimer comment ils se sentaient en jouant le rôle qu'ils tenaient. Vous pourriez leur poser des questions comme: **"Comment te sentais-tu en jouant ce rôle? Si tu pouvais jouer un autre rôle, lequel préférerais-tu? Quel rôle as-tu le moins envie de jouer? Pourquoi? Dans la vie ordinaire, est-ce qu'il t'arrive**

d'être comme l'un ou l'autre de ces rôles? Lequel? Quand te sens-tu comme un vilain petit canard? Quand te sens-tu comme un cygne?"
Après cette discussion de groupe, vous pourriez faire une période de travail en langage et leur demander d'exprimer par écrit leurs sentiments ou de réagir à certaines des questions posées plus haut.
Pour approfondir davantage l'aspect prise de conscience personnelle d'une telle activité, la fabrication de marionnettes constitue un projet intéressant. Demandez ensuite aux enfants de raconter l'histoire en s'aidant de leurs marionnettes. Vous pourriez aussi clôturer cette activité en invitant d'autres classes à venir assister au spectacle.

Observation
Voici certaines réactions des enfants:

1. "Je me sens comme un vilain petit canard quand..."
   "Je me sens comme un vilain petit canard quand je reste tout seul."
   "Je n'ai pas aimé mon rôle parce que je sais comment on se sent quand d'autres nous disent des noms..."
   "Je me sens tout le temps comme un vilain petit canard."
   "Je me sens comme un vilain petit canard quand ma tante me bat."
   "Un vilain petit canard communique pas du tout comme un cygne communique."
   "Je sais pas si je pourrais être un cygne mais je sais que j'étais un vilain petit canard."

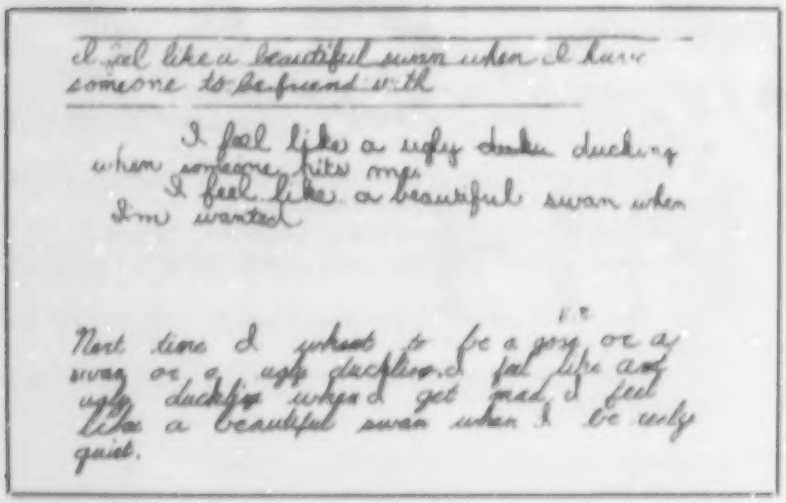
2. "Je me sens comme un cygne magnifique quand..."
   "Je me sens comme un cygne magnifique quand ma famille est heureuse."
   "Je me sens comme un cygne magnifique quand j'ai un ami."
   "Je me sens comme un cygne magnifique quand je suis vraiment calme."
   "Je me sens comme un cygne magnifique quand il y a quelqu'un qui veut de moi."

"Pendant que je jouais mon rôle et que je disais à Karen toutes sortes de choses, elle pouvait penser que j'étais un caneton qui se trouvait laid. Karen était un vilain petit canard, je ne croyais pas qu'elle était un beau canard."

"Quand je devais aller me coller contre Karen, je me sentais ridicule."

A vrai dire, Karen était un "vilain canard". Grande pour son âge, décharnée, plutôt mal coordonnée dans ses gestes, éparpillée, elle avait grand-peine à entretenir des relations avec les autres enfants. La plupart du temps, ils la traitaient comme un "vilain canard". Cependant, cette enfant avait beaucoup d'imagination et elle était douée pour l'art dramatique. Quand les élèves choisirent leur rôle,

tous voulaient que Karen soit le vilain canard. Elle en était ravie. Même si tous les enfants considéraient Karen comme le vilain canard, Karen se rappelait une chose qu'ils semblaient avoir oubliée: elle deviendrait un cygne magnifique! Aussi, se lança-t-elle dans ce rôle du vilain petit canard avec toute la puissance dramatique qu'elle possédait. Quand, à la fin, elle s'épanouit en un cygne magnifique, elle devint soudain gracieuse et très belle. Durant un instant, elle était vraiment devenue le cygne magnifique.


I feel like a beautiful swan when I have someone to be friend with

I feel like a ugly duckling when someone hits me.
I feel like a beautiful swan when I'm wanted.

Next time I want to be a goose or a swan or a ugly duckling. I feel like a ugly duckling when I get mad. I feel like a beautiful swan when I be ugly quiet.

Je me sens comme un cygne magnifique quand j'ai un ami.

Je me sens comme un vilain petit canard quand quelqu'un me frappe.

Je me sens comme un cygne magnifique quand quelqu'un veut de moi.

La prochaine fois, je veux être une oie ou un cygne ou un vilain canard. Je me sens comme un vilain petit canard quand je me fâche. Je me sens comme un beau cygne quand je suis vraiment bien calme.

le processus de «prévisionnement» préparation aux examens

Intention
Estime de soi, visualisation, désidentification, intégration des subpersonnalités, développement du soi supérieur, choix, autocorrection, acte de volonté, libération d'énergie pour l'actualisation de soi.

Commentaire
Vous ne devez passer à cet exercice qu'après avoir bien travaillé avec les enfants les concepts d'attitudes, de sentiments, de visualisation guidée, de subpersonnalités et de sagesse intérieure. Il est particulièrement efficace pour diminuer l'anxiété précédant les tests et examens. On peut aussi s'en servir comme mise en train avant toute activité susceptible de générer chez l'enfant de l'anxiété ou une inquiétude particulière.

Moyens
Discussion avec le groupe-classe, visualisation guidée. Questionnaires d'examen, crayon et papier.

Procédure
Processus de préparation et de visualisation.

Préparation
Prenez tout le temps qu'il faut pour que chacun puisse exprimer ses propres résistances et préoccupations en regard des examens.

1. Discussion: Pourquoi y a-t-il des examens? Quels sont les autres moyens d'évaluer nos progrès? Quels sont les avantages des examens? Quels en sont les inconvénients? Si vous aviez le choix, que feriez-vous?
   Les enfants manifestent beaucoup de créativité dans ces échanges.

2. Discussion: Comment vous sentez-vous quand vous passez un examen? Faites-leur exprimer des sentiments négatifs et positifs. L'enseignant/e peut aussi verbaliser ce qu'il/elle ressent avant de subir un test ou un examen. Soyez personnels: "Je me souviens qu'un jour... Je sentais en moi-même..." Permettez à chaque enfant d'exprimer au moins un sentiment qu'il éprouve quand il est soumis à un examen.
   "J'ai peur."
   "Je suis nerveux."
   "Je me sens stupide."

3. Discussion: Qu'arrive-t-il à votre corps quand vous passez un test? Où au juste dans votre corps vous sentez-vous nerveux ou anxieux?
   "Je transpire des mains."
   "J'ai mal à l'estomac."
   "J'ai mal à la tête."

"J'ai le coeur qui bat très vite."
"Ma tête se vide et je ne me souviens plus de rien."
"J'ai des papillons dans l'estomac."

Un échange comme celui-là leur fait réaliser qu'ils ne sont ni seuls, ni bizarres, ni différents des autres dans leurs réactions. Souvent, ils sont très surpris d'apprendre que les autres éprouvent la même chose qu'eux: "Toi aussi! " Une découverte de ce genre peut transformer une énergie négative en une énergie positive.

Processus de visualisation

En guise d'introduction à cette partie de l'exercice, dites quelque chose qui va dans le sens suivant: "Il y a déjà un bon moment que nous travaillons fort à nous préparer pour la série d'examens de la semaine prochaine. Aujourd'hui, nous allons faire quelque chose d'amusant qui va vous aider dans vos examens. Croyez-le ou non, cela va vous mettre à l'aise avec les examens! Nous allons nous servir de notre imagination et faire un peu de visualisation, alors, installez-vous confortablement." Il y a déjà longtemps que les enfants savent s'asseoir avec les pieds posés à plat sur le sol, les mains sur les genoux ou sur leur pupitre, le dos droit, les yeux fermés.

Suivez la séquence et les exercices de respiration mentionnés dans la préparation à la visualisation guidée. Dès que les élèves vous semblent dans un état de réceptivité et de calme, parlez-leur comme ceci:

"En vous servant de la partie créatrice de votre esprit, imaginez-vous ou représentez-vous assis à votre pupitre, avec le questionnaire devant vous. Voyez comme vous êtes assis confortablement. Tout votre corps est bien reposé et prêt à travailler... Vous êtes plein d'énergie... La partie de votre corps qui prend peur d'habitude au cours d'un examen est calme et confortable... Voyez comme votre corps connaît une harmonie parfaite... Vos poumons, votre coeur, votre estomac... toutes les parties de votre corps sont en pleine forme et se sentent bien...

Voyez maintenant vos émotions en parfaite harmonie... Vous vous sentez calme et paisible... Tous les sentiments de peur et d'angoisse que vous avez déjà ressentis sont disparus... Vous vous sentez calme et paisible... Vous avez confiance en vous, vous êtes tout à fait capable... Vous vous sentez bien parce que vous savez que vous êtes capable de faire le travail... Vous êtes en parfaite harmonie avec vous-même... Représentez-vous assis là dans l'harmonie la plus complète, rempli de confiance et de compréhension...

Représentez-vous maintenant votre esprit travaillant dans l'harmonie la plus complète... La partie de votre cerveau qui sait comment faire des mathématiques est en éveil. La partie de votre cerveau qui sait comment additionner et comment faire des retenues, la partie qui sait soustraire et quand il faut emprunter, la partie qui se souvient des tables de calcul... chacune est en parfaite harmonie et fonctionne bien... Dites à cette partie de vous-même qui aime s'asseoir et regarder faire les autres qu'elle pourra observer les autres plus tard. Dites à cette partie de vous qui voudrait jouer tout le temps qu'elle pourra

jouer à la récréation. Dites à cette partie qui aime rêvasser et regarder par la fenêtre, qu'elle pourra le faire plus tard... Imaginez-vous que vous êtes déjà assis là, en train de passer l'examen, tout à fait à l'aise et sachant parfaitement comment faire. Vous êtes capable... Dans votre esprit, vous vous voyez souriant et de bonne humeur...
Restez encore assis comme vous l'êtes et savourez ce sentiment d'harmonie, de pouvoir, de calme et de conscience de soi... Entrez en contact avec votre sagesse intérieure et découvrez ce qui est bon pour vous... Quand vous serez prêt, quand vous vous sentirez prêt, ramenez vos pensées à la classe et ouvrez vos yeux...
Vous aimerez peut-être essayer cet exercice ce soir au moment de vous mettre au lit. Une fois que les lumières seront fermées et que vous aurez remonté vos couvertures jusqu'au cou, prenez un petit moment avant de vous endormir et imaginez-vous en train de passer l'examen dans la plus parfaite harmonie... Voyez la partie de votre esprit qui connaît les mathématiques, celle qui est bonne en lecture... Voyez chacune travaillant parfaitement pour vous. Au plan physique, vous vous sentez parfaitement bien et votre attitude en est une de coopération et de grande confiance... Peut-être aimeriez-vous mieux essayer cet exercice en vous réveillant le matin... Essayez-le durant les quelques jours qui viennent et voyez ce qui va se passer. Cela va marcher. Je le sais parce que je l'ai moi-même essayé! "

NOTE
Toute cette partie guidée se fait lentement, de manière à accorder à chacun suffisamment de temps pour imaginer, pour faire des choix, pour expérimenter pleinement le calme intérieur et extérieur.

Observation
Cet exercice a fasciné les enfants! Sur une classe de 30, 16 l'ont essayé le soir même. Certains ont dit l'avoir oublié le soir mais ont pensé le faire le lendemain matin. Ce processus de "prévisionnement" permet de filtrer, de sélectionner et de visualiser l'attitude à conserver dans la tâche à venir. Nous l'avons repris en classe durant les deux jours précédant les examens imposés par l'Etat. Nous l'avions repris encore le matin des examens, après la distribution des questionnaires. Nous avons encore recommencé la visualisation avant chaque examen de mathématique, de lecture et de langage. La titulaire et son assistante furent étonnées de constater avec quel calme et quelle intensité les enfants travaillaient dans une concentration presque parfaite. Nous n'avons eu à donner les directives qu'une seule fois. Quelle différence avec la première session d'examens du début de l'année où les enfants étaient si nerveux: certains allaient trop vite juste pour être sûrs d'avoir assez de temps pour tout faire; d'autres refusaient de répondre; nous avions dû répéter les consignes à plusieurs reprises, et il régnait dans le local une grande anxiété.
Après chaque récréation ou chaque pause du midi, les enfants revenaient en classe tout disposés à continuer à répondre aux questions!
Avant chaque nouvelle partie d'examen, nous refaisions brièvement le processus de "prévisionnement" et la préparation à la visualisation

guidée. Cela permettait de mettre de côté tout incident susceptible de s'être produit durant la récréation, chacun ayant l'assurance que nous y reviendrions plus tard, le cas échéant.

Les résultats furent remarquables. Plusieurs autres facteurs ont joué, bien sûr. Cependant, nous croyons que cette technique de "prévisionnement" a exercé une influence majeure sur les attitudes des enfants, les aidant à se libérer pour fournir leur plein potentiel.

Il s'agissait d'une classe d'appoint de quatrième année, composée de 28 Noirs et de 2 Indiens, faisant partie d'une école de quartier du secteur de la Baie de San Francisco, en Californie du Nord. Les enfants regroupés dans une classe d'appoint ont des résultats se situant au-dessous du 50e percentile, c'est-à-dire qu'ils affichent un retard de deux ans ou plus sur celui de leur niveau. D'octobre à mai, les progrès en lecture s'échelonnèrent entre 3.7 (un progrès de trois ans et sept mois) et 0.5.

Le résultat de 0.5 témoignait du progrès d'une enfant que l'on avait recommandé de classer dans un groupe d'handicapés éducables. Sa capacité de concentration était extrêmement réduite. A l'âge de cinq ans, cette fillette avait pris dans le réfrigérateur et croqué un cube de sucre imprégné de LSD. Dans les examens précédents, elle avait refusé tout simplement de répondre, ou bien elle se contentait de gribouiller au hasard n'importe quoi sur sa copie dans le but de réduire la tension. Après avoir participé avec les autres au processus de "prévisionnement", elle travailla très fort à l'examen et elle afficha de la sorte un résultat en lecture qui marquait cinq mois de progrès.

Non seulement le processus de visualisation permet-il à l'enfant de fournir tout son potentiel, mais il transforme le syndrôme habituel d'anxiété face aux examens en une expérience individuelle et de groupe harmonieuse. Un élément qui m'a encouragée à procéder à cette expérience, c'est que je me suis soumise moi-même au processus en m'imaginant en train de faire passer l'examen dans l'harmonie, avec sérénité et confiance.

Le projet impliquait des groupes expérimentaux et de contrôle pour vérifier les effets de l'approche psychosynthésique telle que je la présente ici. Parmi les critères d'évaluation, on notera le Piers-Harris Children's Self-Concept Inventory, et le Comprehensive Test of Basic Skills (CTBS). Vous trouverez en annexe les résultats du projet.

Deux ans après ce projet, mes propres habiletés dans la mise en application des principes et techniques de la psychosynthèse avaient évolué à un point tel que j'y avais recours dans tous les domaines de mon enseignement. Le résultat en lecture au test CTBS des élèves de cinquième de cette année-là (dans la même école de quartier) furent remarquables. La moyenne de la classe au test CTBS d'automne avait été de 2.4 (niveau de deuxième année et quatre mois). Au printemps, la moyenne de classe au CTBS fut de 6.0 (niveau de sixième année), un progrès moyen en lecture de 4.6 (quatre ans et six mois). Cette classe obtint le plus haute moyenne en lecture de toutes les écoles de sa catégorie pour notre district scolaire.

RÉSULTATS AUX EXAMENS DE QUATRIÈME ANNÉE

	Lecture			Mathématique		
Noms	Oct.	Mai	Progrès	Oct.	Mai	Progrès
1. Doris*	7.0	9.7	2.7	5.9	7.5	1.6
2. Joyce	5.6	7.0	1.4	4.5	5.4	.9
3. Kathy	3.5	4.8	1.3	3.1	4.6	1.5
4. Gael	2.8	3.8	1.0	3.5	4.2	.7
5. Anne	1.7	2.2	.5	2.2	2.3	.1 (EH)
6. Rose	3.2	3.9	.7	3.7	4.5	.8
7. Cheryl	3.7	6.1	2.4	3.9	5.1	1.2
8. Carol	4.3	7.0	2.7	3.2	3.9	.9
9. Karen		2.5			3.7	
10. Patty	3.8	4.3	1.5	3.2	4.3	1.1
11. Marie	3.0	7.7	3.0	5.4	6.6	1.1
12. Sue	3.7	5.4	1.7	3.2	4.8	1.6
13. Ruth	4.1	6.1	2.0	3.8	5.2	1.4
14. Betty	2.2	3.2	1.2	3.5	4.2	.7
15. Tim	2.2	3.2	1.0	2.8	3.7	.9
16. Joe	3.1	4.7	1.6	3.2	4.5	1.3
17. Tom	4.7	7.3	2.6	3.7	5.6	1.9
18. John	2.9	3.9	1.0	2.9	4.3	2.6
19. Jerry	3.3	7.0	3.7	4.1	6.2	2.1
20. Dick	2.1	2.9	.8	2.4	3.2	.8
21. Jose	3.7	5.1	1.4	3.0	4.1	1.1
22. Lito	1.9	3.8	1.9	2.9	3.5	.6
23. Eric	3.0	3.5	.5	2.4	2.7	.3
24. Gus	3.0	3.9	.9	3.2	4.9	1.7
25. Bob	3.5	5.6	1.9	3.6	5.7	2.1
26. Bill	3.4	3.9	.5	4.2	5.4	1.2
27. Jim	3.8	7.3	3.5	5.0	6.5	1.5
28. Don		3.2			3.6	

* Tous les noms ont été changés.

NOTE

Ces résultats sont ceux de la classe qui a été soumise au processus de "prévisionnement" dont nous avons parlé plus haut. L'année suivante, j'ai démarré un projet faisant appel à la psychosynthèse dans l'enseignement, comme partie de la recherche de mon programme de maîtrise.

Je sens le besoin de vous dire que, en plus d'employer l'approche psychosynthésique pour ce que j'en suis venue à appeler les quatre éléments fondamentaux: la lecture, l'écriture, le calcul et les bonnes relations, je me servais d'un programme d'enseignement traditionnel d'habiletés de base. Il faut insister sur le fait que nous devons enseigner en vue d'un équilibre entre les habiletés proprement scolaires ("académiques") et les relations interpersonnelles, si l'on veut que les enfants bénéficient de tout le support dont ils ont besoin pour faire l'expérience de tous les aspects de leur personnalité. J'insiste toujours sur le fait que le mot éducation vient du mot "educare", qui signifie faire naître.

la mort
«Madame! Coquille la tortue est morte.»

"Madame! Coquille la tortue est morte! " Voilà les mots qui m'accueillirent un bon matin quand je pénétrai dans ma classe de quatrième année. "Juste ciel, pensai-je, qu'est-ce que je fais?"
Coquille la tortue était un des animaux favoris de la classe. C'est Harold qui l'avait apportée fièrement et il la partageait avec les autres avec timidité et amour. Les enfants la nourrissaient, en parlaient et la regardaient longuement quand ils sentaient le besoin de se retirer du circuit pour un moment.
Le hasard avait voulu que, la veille, l'une des équipes de lecture ait lu un texte concernant la mort d'une tortue. Dans l'histoire, les enfants lui avaient fait des obsèques. Tout cela avait donné lieu à une discussion fort animée au sujet des animaux domestiques.
Et voilà que Coquille la tortue était morte. Les enfants demandèrent s'ils pouvaient lui organiser des obsèques.
"Oui, m'entendis-je leur répondre. Nous pouvons lui faire des obsèques"'
"Quand?"
"Après dîner."
Mais, en moi-même, je me disais: " Qu'arrivera-t-il si le directeur vient dans la classe? Comment mener à bien toute cette affaire?" Malgré tout, je croyais fermement à l'importance de permettre aux enfants de connaître et de vivre le deuil, d'exprimer les sentiments qu'il provoque et de faire ensuite l'expérience de la détente et du soulagement.
A mon retour du dîner, les enfants étaient déjà dans la classe. Quelques fillettes étaient allées chez elles et en avaient rapporté des fleurs. Certains des garçons avaient fabriqué une petite boîte avec du papier et beaucoup de ruban gommé. Je constatai que la période du midi avait permis beaucoup d'échanges et de planification sur cette question.
Edward dit: "Je conduirai la cérémonie. Je sais ce qu'il faut faire." Son père était mort subitement d'une crise cardiaque en octobre et nous étions maintenant en avril. Edward était un enfant unique et très lié à son père. Depuis lors, il pleurait presque chaque jour.
J'hésitais... "Mais... D'accord..." Je me dis: "Qu'il vive l'expérience. Peut-être en retirera-t-il une certaine sérénité."
Tous les enfants étaient d'accord pour qu'Edward assume cette tâche. On recula les pupitres. On plaça une table à l'avant de la classe. On plaça des fleurs sur cette table. Edward se rendit à l'arrière de la classe et annonça qu'il porterait le corps et que les autres devraient chanter durant qu'il s'avançait. Je fus alors stupéfaite d'entendre les enfants entonner un chant funèbre dans la plus parfaite harmonie. Où avaient-ils appris cela?

Au moment où Edward plaçait le "cercueil" près des fleurs, les enfants me dirent: "Vous devez maintenant faire une prière! Il faut que vous soyez l'officiant!" "Ouf! me dis-je, je crois que c'est illégal!" Malgré tout, je prononçai quelques phrases, rendant grâce pour le plaisir que nous avions eu avec la tortue. Les enfants jouèrent le jeu très sérieusement, malgré quelques rires nerveux occasionnels.
La cérémonie terminée, un échange spontané commença. Les enfants racontèrent les obsèques auxquelles ils avaient participé, s'interrogeant et se répondant entre eux. Une fillette raconta comment son cousin, qui faisait partie des Black Panthers, avait été tué dans une fusillade avec la police, et comment sa tante s'était jetée sur le cercueil. Une autre raconta que son oncle avait été tué dans un accident de motocyclette. Une autre raconta qu'un voisin entra dans une grande colère et tua sa femme, et comment toute la famille assista aux obsèques. Les enfants parlèrent de la musique, des paroles que prononçait l'officiant, du comportement des assistants. J'étais étonnée d'entendre combien ces enfants avaient déjà une expérience considérable de la mort. Par cet échange, ils réalisaient qu'il existe plusieurs sortes de cérémonies funèbres. Quant à moi, je leur dis que ces cérémonies étaient une façon pour les gens d'exprimer leur amour autant que leur chagrin. Cependant, je dois bien dire que dans l'ensemble, je me suis bornée à écouter leurs propos, n'intervenant qu'au minimum.
Edward nous parla un peu des obsèques de son père. Chaque fois qu'un enfant témoignait d'une expérience personnelle, toute la classe écoutait attentivement. Pendant tous ces échanges, il régnait un climat d'acceptation et de souci des autres. La suite devait révéler qu'Edward pleura peu jusqu'à la fin de l'année. Il commença à jouer et à rire davantage. On aurait dit que ce jour particulier lui avait procuré une certaine libération.
Le recours à la dramatisation, à l'imagination créatrice ainsi que les occasions d'échanger dans un climat d'amour et d'acceptation, sont sûrement autant de moyens de favoriser la connaissance de soi, l'acceptation de soi et l'estime de soi.

Intention
Estime de soi, connaissance de soi, autoguérison.

Commentaire
Cet exercice vise à rendre l'enfant conscient que la mort fait partie de la vie. Souvent, la mort est un sujet mystérieux et apeurant pour l'enfant. Généralement, un enfant de neuf ans a déjà une certaine expérience de la mort: la mort d'un animal favori, d'un grand-parent, d'un voisin, d'un ami. Bien sûr, c'est aussi une réalité qui nous est présentée régulièrement à la télé, mais dans ce cas, il n'y a aucune implication personnelle.
Quand un enfant a participé, dans des conditions favorables, à une bonne discussion sur la mort, il en ressort avec une connaissance accrue de lui-même. La prise de conscience qu'il peut en parler sans peur ajoute à son estime de soi.

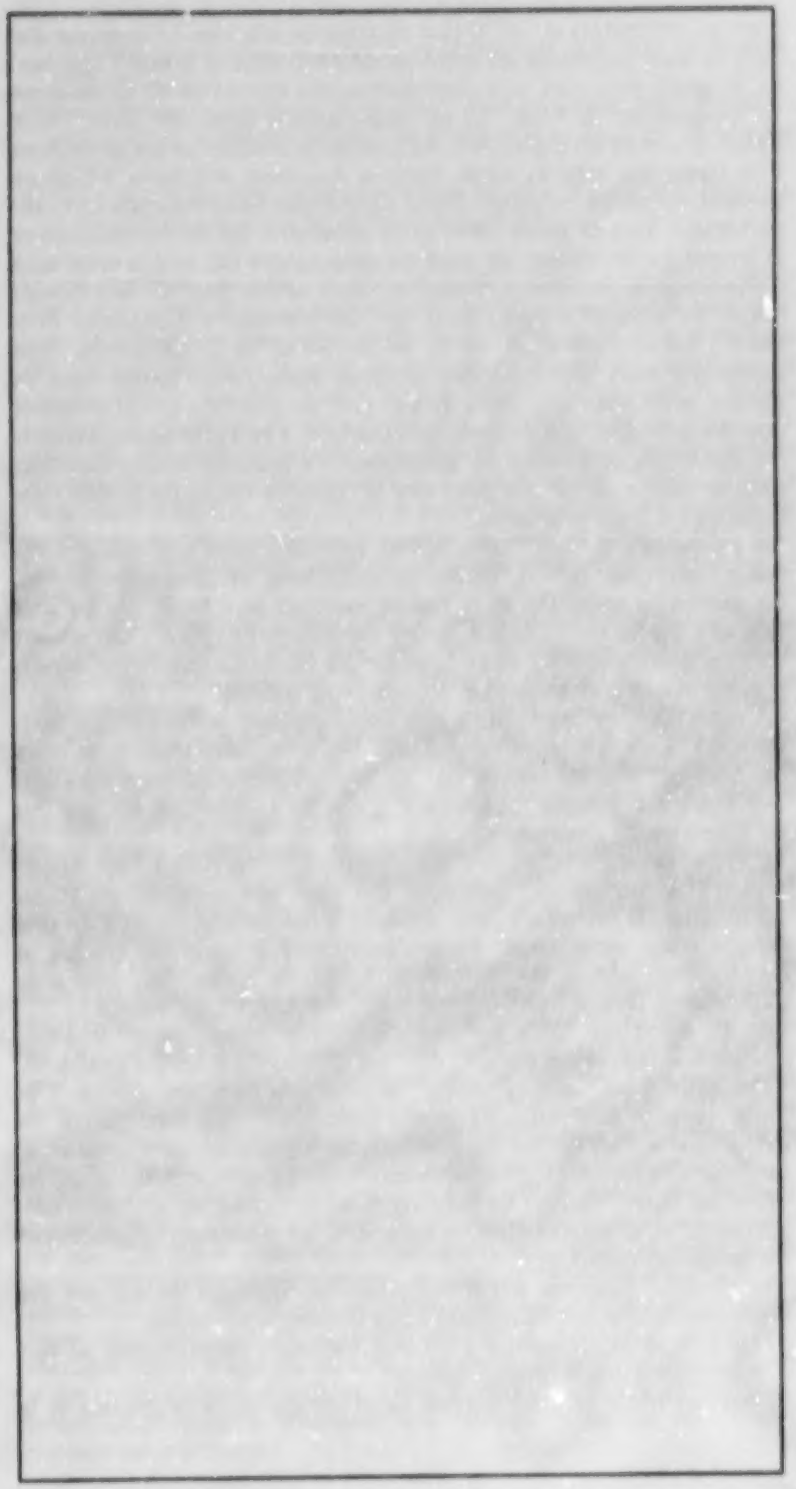
Moyens
Discussions en grand groupe et en petits groupes. Pour des livres disponibles sur le sujet, voir la bibliographie.

Procédure
Il faut avoir à sa disposition des livres portant sur la mort, autant à la maison, en classe, qu'à la bibliothèque de l'école. Faites confiance à la sagesse intérieure de l'enfant pour le guider dans son choix. Quand il manipule le livre et qu'il est prêt à affronter la question, il va y jeter au moins un coup d'oeil pour vérifier; s'il n'est pas prêt, il le remettra à sa place.
Dans la bibliographie, à la fin du présent volume, j'ai inclus une liste assez exhaustive d'ouvrages traitant de la mort et du suicide, dressée par Joanne Bernstein, du Brooklyn College, dans son volume "Children's Literature".
Dans un atelier tenu dans le cadre de l'International Reading Convention de 1976, cette même Joanne Bernstein rendit compte d'une analyse statistique de l'image de la mort et du suicide véhiculée par la littérature enfantine contemporaine, portant sur trois périodes de cinq ans chacune, afin de comparer les tendances. Elle concluait ainsi: "Il semble que le tabou entourant les discussions sur la mort soit en lente régression."
"A Taste of Blackberries", de Doris R. Smith (N.Y.T.Y. Gowell and Co., 1973) est une magnifique histoire à lire aux enfants. Elle offre une occasion de partager des sentiments et des expériences concernant la mort. Il s'agit d'un jeune garçon dont l'ami meurt d'une piqûre d'abeille. On y traite d'une façon très simple et chaleureuse des sentiments de chagrin et de perte éprouvés par le garçon.

Mise en garde
Seul l'adulte qui est à l'aise avec ses sentiments face à la mort devrait s'engager dans des discussions de ce genre. Les sentiments sont contagieux. Si le sujet vous est le moindrement pénible, sentez-vous libre de ne pas vous y engager.

Observation
D'ordinaire, les enfants sont très curieux à l'égard de tout ce qui concerne la mort. Ils posent à son sujet toutes sortes de questions. Un jour que je revenais en classe après avoir assisté à un service funèbre, un enfant me demanda: "Avez-vous pleuré?" A quoi une autre enfant répliqua: "Ne demande pas cela! Ce n'est pas poli!" Je répondis: "Non, cela va. Je vais te répondre. Oui, j'ai pleuré. Vous savez, il y a plusieurs sortes de pleurs. Il y a des larmes de tristesse, des larmes de joie, des larmes de douleur. Dans ce cas, ma tante est morte. Je l'aimais beaucoup et je vais m'ennuyer d'elle. Mes larmes étaient des larmes de tristesse."
Encore là, cela a déclenché une longue et passionnante discussion sur la mort et les larmes. Personne ne portait de jugement sur ce qui pouvait être bien ou mal; nous échangions seulement nos sentiments. Les enfants ont ainsi pu élargir suffisamment leur champ de conscience pour y inclure les larmes comme faisant naturellement partie de la vie.

appendice



C'est au printemps de 1976 que commença le projet à l'intérieur duquel se sont déroulées les activités décrites dans le présent ouvrage. J'enseignais alors dans une quatrième année formée de 32 élèves dont 16 garçons et 16 filles. Ils se répartissaient ainsi: 29 Noirs, deux Amérindiens et un Caucasien. Au plan économique, ils appartenaient à la classe des salariés situés dans la moyenne inférieure. Plusieurs vivaient du bien-être social. Etant donné que leurs résultats au Comprehensive Test of Basic Skills pour la lecture, les mathématiques et la langue parlée étaient en deçà du rang centile 50, et que vingt-sept d'entre eux accusaient un retard de deux ans et plus sur leur niveau d'âge, ils étaient intégrés dans le "Compensatory Education Program", subventionné par la loi 90 du Sénat de la Californie. Non seulement leurs performances scolaires étaient-elles basses mais ils étaient profondément mésadaptés, tant au plan du comportement que des attitudes. Leur conduite dépendait à peu près exclusivement des contrôles extérieurs. Ils semblaient ne posséder aucun concept, aucune notion de ce que peut être le contrôle de soi ou la responsabilité de ses propres actions.

En septembre suivant, les activités reprirent avec une classe à niveaux multiples de 31 élèves de quatrième et cinquième année. Là encore, à cause de leurs faibles résultats aux tests, ces enfants faisaient partie du "Compensatory Education Program". On choisit comme groupe-témoin une classe de 32 élèves de quatrième année, n'ayant aucun contact avec le groupe expérimental.

En novembre, on administra aux deux groupes le Piers-Harris Self-Concept Scale, en guise de pré-test. On administra ensuite en mars un post-test afin de déterminer s'il y avait une différence significative entre les groupes, autant aux plans de l'estime de soi que des comportements observables.

Le Piers-Harris Self-Concept Scale intitulé: "The Way I Feel About Myself" est un rapport personnel qui peut être complété en 15 ou 20 minutes. Il est conçu pour convenir à des enfants répartis sur une échelle d'âge assez large. Lorsqu'administré à un grand groupe, il demande un niveau de lecture de troisième année. Sur une base individuelle, on pourrait l'utiliser avec un enfant moins avancé.

Mis au point en 1965, ce test standardisé comporte 80 énoncés auxquels il faut réagir par un "oui" ou un "non". A titre d'exemples: "Mes camarades rient de moi", "Je suis une personne joyeuse", et "Mes parents sont trop exigeants pour moi". Le test couvre les catégories suivantes: les caractéristiques physiques et l'apparence; la maison, la famille; les habiletés sportives; les aptitudes scolaires, les attitudes face à l'école; les habiletés intellectuelles; les aptitudes personnelles; et la personnalité, le caractère, les ressources intérieures et les tendances émotives.

Les données relatives à l'amélioration du concept de soi ont été analysées dans le but de répondre aux questions suivantes:

1) Le groupe expérimental a-t-il une meilleure performance au test Piers-Harris que le groupe-témoin?
2) Peut-on noter des différences significatives entre le pré-test et le

post-test, tant chez le groupe expérimental que chez le groupe-témoin?

3) Dans le cas du groupe expérimental, peut-on relever une différence significative entre les enfants de quatrième et ceux de cinquième année?
4) Dans le cas du groupe expérimental, peut-on relever des différences significatives entre les garçons et les filles?

D'une manière générale, le groupe expérimental a réagi favorablement aux activités proposées dans le projet, en termes de leur concept de soi tel que mesuré par l'échelle de Piers-Harris. Ils ont marqué des progrès significatifs entre le pré-test et le post-test, alors que le groupe-témoin n'a fait aucun progrès significatif durant la même période. Il n'y a pas eu dans ce groupe de différences de moyennes entre les groupes au pré-test, au post-test, ni dans l'accroissement des résultats obtenus par rapport au concept de soi. De plus, il n'y a eu aucune différence significative entre les résultats des enfants de quatrième et de cinquième, ni entre garçons et filles, même si le résultat fut légèrement inférieur chez les enfants de quatrième et chez les filles.

Pour déterminer s'il y avait des différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe-témoin dans les résultats en lecture du pré-test et du post-test, nous avons eu recours aux résultats du "Comprehensive Test of Basic Skills" (CTBS). Le groupe expérimental a affiché une croissance moyenne d'un an et neuf mois en lecture, alors que, pour le groupe-témoin, cette amélioration était de presque neuf mois; c'est donc une différence de plus d'une année, acquise en cinq mois d'enseignement.

Etant donné le roulement considérable de notre population scolaire, nous ne retrouvions plus, au moment du post-test CTBS que 17 des 32 élèves originaux du groupe expérimental et 18 des 32 élèves du groupe-témoin.

Le Piers-Harris Scale a d'abord été conçu pour la recherche. Les docteurs Ellen Piers et Dale Harris croient que les attitudes face à soi sont relativement stables, même si cela est moins vrai durant l'enfance que durant l'adolescence. Cela signifie que, selon Piers-Harris, les études qui tentent de mesurer des changements après un seul événement de laboratoire risquent de ne pas déceler de différences significatives. Voilà pourquoi on recommande dans ce cas des études plus extensives. Ces mêmes auteurs mentionnent aussi qu'il est imprudent de présumer que n'importe quel groupe spécial manifestera nécessairement des différences de moyenne par rapport au concept de soi. Ces deux chercheurs sont d'avis que chez les enfants, les jeunes enfants plus spécialement, le désir de "bien paraître" est passablement fort. Plutôt que de refléter un désir délibéré de tromper, leurs réponses peuvent souvent refléter la confusion entre leur véritable façon d'agir ou de sentir les choses et la façon dont on leur a dit qu'ils devraient le faire. Dans la mesure où cela est fondé, il serait alors difficile d'obtenir une réponse adéquate ou "vraie" sur leur estime de soi.

Si l'on tient compte du comportement observable des deux groupes, les résultats au Piers-Harris furent supérieurs à nos attentes. Cette différence s'explique peut-être par l'idée qu'il y aurait un sens exagéré et extériorisé de leur valeur personnelle chez des enfants comme ceux du projet, qui auraient été privés d'expériences positives favorisant l'estime de soi. Une estime de soi démesurée ou à peine existante peut être la résultante d'une réaction de survie découlant d'expériences de vie malheureuses.

Parmi ces enfants, plusieurs avaient vécu des expériences traumatisantes. Un garçonnet avait été placé dans tellement de foyers d'accueil qu'il était perturbé au point de ramper sur le sol sous les pupitres et le long des murs, de façon à éviter qu'on ne le voie. De plus, il y avait chez lui beaucoup d'hostilité et de confusion.

Des expériences de vie comme celles-là étaient donc vécues autant par le groupe expérimental que par le groupe-témoin. Il faut néanmoins se rappeler que plusieurs parents faisaient tout ce qu'ils pouvaient pour élever leurs enfants dans un climat d'amour et de support. Aussi, le comportement observable en classe, au jeu, à la cafétéria et lors de tous les rassemblements scolaires peut constituer un bon instrument d'évaluation, surtout pour évaluer l'autodiscipline et l'estime de soi.

Le groupe-témoin a connu des difficultés inattendues cette année-là. A l'automne, deux mois après le début des classes, on a regroupé une nouvelle classe de quatrième année à partir de trois classes différentes afin d'alléger les classes surchargées. Le nouveau titulaire de cette classe était un ex-directeur d'école qui n'avait pas enseigné depuis vingt-trois ans. Il travaillait très fort avec les enfants et il parlait souvent, dans le local réservé au personnel, de l'absence à peu près totale d'autodiscipline des enfants. Trois mois plus tard, il fut transféré et, jusqu'à la fin de l'année, la classe connut une série de suppléants/es.

Le comportement observable du groupe-témoin se détériora graduellement au jeu, à la cafétéria, dans les réunions et ainsi de suite. Partout, ce n'était que batailles, désobéissance totale aux règles générales de fonctionnement de l'école (cloches, soin à apporter au matériel de jeu, et le reste). En général, ces enfants se montraient agressifs et hostiles; l'une des enseignantes les avait baptisés "la classe orpheline". Cette situation a rendu plus intéressantes encore leurs réponses au Piers-Harris Self-Concept Scale, puisque les enfants de ce groupe indiquaient qu'ils avaient un haut degré d'estime de soi. Un tel hiatus fait ressortir d'emblée la nécessité de pousser plus avant la recherche sur la relation entre l'estime de soi qu'on dit posséder et l'autodiscipline observable dans le comportement.

Le groupe expérimental n'offrait que ceci de différent: il est demeuré dans une classe stable avec une même enseignante durant toute l'année, en plus de vivre les différentes activités et exercices mis au point pour le projet.

Même si le groupe expérimental a démontré des progrès significatifs dans ses résultats au Piers-Harris Self-Concept Scale, c'est sans doute l'observation du comportement qui nous permet d'identifier les plus

grands progrès découlant du traitement auquel il a été soumis. Au début de l'année, l'enseignante-chercheuse avait le sentiment d'avoir sans doute affaire à la classe la plus difficile qu'on lui ait assignée depuis ses débuts dans la carrière. C'est sans doute cette impression de départ qui l'a amenée à décider de faire un travail de fond avec les enfants dans le but de développer chez eux la prise de conscience des attitudes, des choix et de la responsabilité de l'action au moyen d'activités qui développent l'estime de soi.
A la fin de l'année scolaire, les élèves manifestaient des améliorations notables dans leur comportement général. Ils pouvaient travailler de façon individuelle et coopérative. Ils pouvaient travailler en petites équipes et s'entraider au besoin. On assistait de moins en moins aux batailles, prises de bec, langage ordurier et habitudes de travail déplorables du début de l'année. Les enfants manifestaient dans leur agir le souci qu'ils apportaient à l'autodiscipline et au travail bien fait. Leurs résultats scolaires se sont considérablement améliorés, comme en témoigne l'exercice de "prévisionnement" du chapitre 5.
Tous ces faits tendent à démontrer la force du projet et incitent à recourir sur une base régulière aux activités fondées sur les principes de la psychosynthèse comme moyen de développer l'estime de soi et l'autocontrôle. Les acquis beaucoup moindres des élèves du groupe-témoin au plan du concept de soi, durant cette période, font ressortir le besoin d'un tel programme.

Les limites du projet

La modification apportée à la classe expérimentale qui, d'une quatrième année au printemps, devint une classe à niveaux multiples de quatrième et cinquième à l'automne, a influé sur l'efficacité du programme. Les exigences de planification et d'enseignement reliées à une classe à deux niveaux ont limité sérieusement le temps disponible pour appliquer le projet d'une façon aussi extensive que nous l'avions souhaité à l'origine. Durant la première moitié du projet, quand les exercices furent présentés à une quatrième année seule, nous avons eu plus de temps à y consacrer et les réactions observables furent meilleures.
La décision tardive d'administrer le Piers-Harris Self-Concept Scale peut avoir limité les résultats. Il est aussi possible que les résultats aient été brouillés par la présence du groupe-témoin dans la même école avec tous les problèmes imprévus que cela implique.

Recommandations spécifiques en vue de recherches plus poussées

1. Administrer le Piers-Harris Self-Concept Scale au groupe expérimental comme au groupe-témoin dans les deux premières semaines de classe, plutôt que d'attendre à plus tard. Dans notre projet, on ne l'a administré qu'en novembre, soit plus de trois mois après le

début des classes, alors que le groupe expérimental avait déjà fait beaucoup de travail autour des processus de la psychosynthèse.

2. Dans la mesure où la chose peut être prévue, le groupe-témoin devrait être aussi stable que le groupe expérimental. Il serait même intéressant que ce groupe-témoin loge dans une autre école dont la population offrirait des caractéristiques analogues, afin de s'assurer que les élèves et les enseignants/es d'une même école ne s'influencent pas mutuellement.
3. Appliquer ce projet dans une école de banlieue et dans une école de quartier, puis comparer les résultats. Bien que les données de notre projet n'aient permis de relever aucune différence entre les niveaux scolaires ou le sexe des participants, il serait intéressant de voir si les réponses varient en fonction du niveau économique ou culturel.
4. Prendre les mesures nécessaires afin que le groupe expérimental autant que le groupe-témoin conserve le/la même enseignant/e tout au long de l'année, de façon à éviter qu'une différence entre les groupes ne soit due à la personnalité d'enseignants/es différents/es.

Réactions aux activités

En plus d'évaluer les modifications survenues dans le comportement des enfants, le projet a sollicité des réactions de la part d'enseignants/es, de psychologues pratiquant la psychosynthèse, de même que d'enseignants/es ayant suivi un entraînement au niveau des concepts de la psychosynthèse et des techniques employées dans le projet. Nous avons procédé à une analyse statistique des réponses à un questionnaire pour déterminer si les réponses de ces professionnels à différents aspects du projet pouvaient être considérés comme plus positives que négatives.
La réaction des trois groupes s'est avérée très positive. Cela indique que l'approche repose sur une base solide, tant au plan pédagogique que psychologique. Voici quelques commentaires:

"Quel outil fantastique pour aider les enfants à croître au plan émotionnel!"

- Ph. D., psychologue-consultant

"J'apprécie le fait que la plupart de ces exercices découlent du centre de contrôle de l'enfant; ceux-ci possèdent en eux tellement de sagesse intérieure et de force."

- B.S., psychologue

"Vous offrez là un service qui me paraît manquer sérieusement dans notre société dans son état actuel."

- Ph. D., psychologue-enseignante

"S'il vous plaît, continuez! C'est excellent et fondamental pour tous les enfants!"

- M.S.W., travailleur social

"Plusieurs de ces exercices pourraient être traduits en directives très simples à l'usage des parents'" C'est excellent pour la relation entre l'école et la maison."

- Rééducateur de la parole

"Tout le projet est positif... J'aimerais essayer certains des exercices!"

- Titulaire de deuxième année (42 ans d'expérience!)

Les parents ont aussi réagi très positivement aux activités vécues en classe par leurs enfants. Lors d'une réunion de parents, une mère disait: "Depuis un certain temps, je me demandais ce qui se passait. Il a tellement changé (au plan de l'estime de soi)." Une autre demanda: "Qu'est-ce que c'est que cette affaire de buts? Tacelia fait maintenant ses devoirs dès qu'elle arrive à la maison. Et elle dit qu'elle atteint son but!" Une mère alla même jusqu'à insister fortement pour que le Directeur de l'école transfère sa fille dans la classe expérimentale. Une autre affirma: "J'ai huit enfants et je regrette que chacun d'eux n'ait pu connaître cela!"
Les parents étaient enchantés non seulement des améliorations dans les comportements de leurs enfants mais aussi des progrès scolaires manifestés par les résultats au CTBS.

Recommandations générales

La mise au point d'un programme qui favorise le développement affectif et cognitif chez l'enfant est encore un processus nouveau. Certains éducateurs s'interrogent encore sur la valeur de l'approche holistique en éducation, aussi des recherches additionnelles sont-elles nécessaires pour l'appuyer.
Il faut que les enseignants/es qui le désirent puissent bénéficier de cours donnés par d'autres enseignants/es dans des secteurs où ces derniers/ères ont acquis des habiletés particulières. Les meilleurs résultats se produisent quand l'enseignant/e progresse graduellement vers une plus grande estime de soi et une autorité intérieure plus assurée, tout en travaillant ces aspects avec les enfants.
Je souhaite vivement que l'on pousse les recherches dans le domaine de l'approche holistique en éducation. Il faut en arriver à élaborer un programme qui offre un modèle de croissance séquentiel de la conscience de soi en relation avec la croissance individuelle, physique, émotionnelle, mentale et spirituelle de l'enfant. Ce programme, commençant au début du cours primaire, doit faire partie intégrante des apprentissages au même titre que la lecture et les mathématiques. A ces matières de base traditionnelles que sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique, il faut ajouter une autre matière de base, ***les relations humaines.***
Il faut que les programmes scolaires intègrent les expériences affectives qui sont tellement nécessaires à la croissance de l'enfant. L'enfant qui grandit dans l'estime de soi et qui est conscient de son autorité intérieure est capable de fonctionner comme une personnalité intégrée participant à la vie avec liberté et joie.

bibliographie

Alschuler, Alfred, "Psychological Education", *Journal for Humanistic Psychology*, Spring, 1969.

Anderson, Robert A., *Stress Power! How To Turn Tension Into Energy*, New York: Human Sciences Press, 1978.

Assagioli, Roberto, *Psychosynthesis*, New York: Viking Press, 1965; en traduction française, *Psychosynthèse, principes et techniques*, Editions de l'Epi, Paris, 1963.

———, *The Act of Will*, New York: Viking Press, 1973.

———, *Jung and Psychosynthesis*, P.F.R. Issue No 19, New York: Psychosynthesis Research Foundation, 1970.

———, Psychosynthesis and the Self, Mimeographed transcripts of the seminar for High Point Foundation Leaders in Capapiona, July, 1973.

———, *The Balancing and Synthesis of the Opposites*, P.R.F. Issue No 29, New York: Psychosynthesis Research Foundation, 1970.

———, *The Technique of Evocative Words*, P.R.F., Issue No 25. New York: Psychosynthesis Research Foundation, 1970.

Barron, Frank, *Creativity and Personal Freedom*, Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Company, Inc., 1968.

Birnbaum, Max, "Sense About Sensitivity Training", *Saturday Review*, November 15, 1969.

Brown, George I., "Affectivity, Classroom Climate, and Teaching", Washington, D.C.: *American Federation of Teachers*, 1971, EMS No 6.

———, *Human Teaching For Human Learning: An Introduction to Confluent Education*, New York: Viking Press, 1971.

———, *The Live Class Room: Innovation Through Confluent Education and Gestalt*, New York: Viking Press, 1975.

Canfield, Jack, and Harold C. Wells, *100 Ways to Enhance Self-Concept In The Classroom*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1976.

Coppersmith, S., *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: Freeman Press, 1967.

Cousins, Norman, *Anatomy of an Illness*, New York: W.W. Norton and Co., 1979.

Crary, Ryland E., *Humanizing the School: Curriculum Development and Theory*, Alfred A. Knopf, Inc., 1969.

DeMille, Richard, *Put Your Mother on the Ceiling*, New York: Viking Press, 1972.

Fantini, Mario D., and Gerald Weinstein, *Toward a Contract Curriculum*, New York: Harper & Row, 1968.

Ferrucci, Piero, *What We May Be*, Los Angeles: J.P. Tarcher, Inc., 1982. Traduction française disponible au Centre de Psychosynthèse de Montréal, 433 boulevard Saint-Joseph, Montréal.

Frankl, Viktor, *From Death Camp to Existentialism*, Boston: Beacon Press, 1959.

Freed, Alvyn M., *TA for Tots*, Sacramento, Calif.: Jalmar Press, Inc., 1973.

Glasser, William, *Schools Without Failure*, New York: Harper and Row, 1969.

Gordon, Thomas, *Parent Effectiveness Training*, New York: Peter Wyden, 1970.

———, *Teacher Effectiveness Training*, New York: Peter Wyden, 1974.

Harman, W.W., "The New Copernician Revolution", *Stanford Today*, Winter 1969, p. 6, (J.G. Vargiu, *Global Education and Psychosynthesis*, Psychosynthesis Research Foundation, Inc., 1971.)

Hendricks, Gay and Russel, Wills, *The Centering Book: awareness activities for children, parents, and teachers*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.

Horowitz, Mark, and Marilyn Kriegel, "A Course in Psycho-Synthesis" *Psychosynthesis Institute News Calendar*, Vol. 5, No 1, Spring 1975.

Huxley, Laura, *You Are Not the Target*, New York: Farrar, Strauss & Giroux, 1963.

Jones, Ron, "Take as Directed", *The CoEvolution Quarterly*, Sausalito, Ca., Spring 1976.

Koch, Kenneth, *Wishes, Lies and Dreams*, New York: Chelsea House (Random House), 1970.

Kohl, Herbert, *36 Children*, New York: The New American Library, 1967.

Maslow, Abraham H., *The Creative Attitude*, P.R.F. Reprint No 10, New York: Psychosynthesis Research Foundation, 1963.

———, *Motivation and Personality*, New York: Harper, 1970.

May, Rollo, *Love and Will*, New York: Norton, 1969.

Milhollan, Frank, and Bill E. Forisha, *From Skinner to Rogers: Contrasting Approaches to Education*, Professional Educators Publications, Inc., Nebraska, 1972.

Moustakas, Clark, *The Authentic Teacher*, Cambridge, Mass.: Howard A. Doyle Publishing Co., 1972.

Rainwater, Janette, *You're in Charge! A Guide to Becoming Your Own Therapist*, Los Angeles, Ca.: Guild of Tutors Press, 1979.

Raths, Louis E., Merrill Harmin, and Sidney B. Simon, *Values and Teaching*, Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1966.

Rogers, Carl R., *Freedom to Learn*, Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1969.

Rogers, C.R. and B. Stevens, *Person to Person: The Problem of Being Human*, Walnut Creek, Ca.: Real People Press, 1967.

Rubin, Louis J., *Facts and Feelings in the Classromm*, New York: Walker and Co., 1973.

Samples, Robert E., "Learning with the Whole Brain". *Human Behavior*, 1975.

Schofield, Harry, *The Philosophy of Education*, London: Allen and Unwin Ltd., 1972.

Silberman, Charles E., *Crisis in the Classroom*, New York: Random House, 1970.

Skinner, B.F., *Science and Human Behavior*, New York: MacMillan, 1953.

Steiner, Claude, *The Original Warm Fussy Tale*, Sacramento, Calif.: Jalmar Press, 1977.

Synthesis: The Realization of Self, Vol. 1, No 1, Redwood City, Ca., 1974.

Tesconi, Charles, Jr., and Van Cleve Morris, *The Anti-Man Culture*, Chicago: University of Illinois Press, 1972.

Thoresen, Carl E., *Behavioral Humanism*, Research and Development Memorandum, Stanford University, Ca., 1972.

Van De Riet, Vernon, and Michael B. Resnick, *Learning to Learn, an Effective Model for Early Childhood Education*, Gainesville, Florida: University of Florida, 1973.

Vargiu, James G., *A Model of Creative Behavior*, Redwood City, Ca.: Psychosynthesis Institute, 1973.

———, *Global Education and Psychosynthesis*, New York: Psychosynthesis Research Foundation, 1971.

Wann, T.W., *Behaviorism and Phenomenology, Contrasting Basis for Modern Psychology*, Chicago: University of Chicago Press, 1964.

Weinstein, Gerald, and Mario D. Fantini, *Toward Humanistic Education, A Curriculum of Affect*, New York: Praeger Publishers, 1970.

BIBLIOGRAPHIE DES ÉVÉNEMENTS, DES SITUATIONS: LA MORT

préparée par Marie Cimon, PPMF, Université Laval

Albums

De Paola, Tomie, *Nanie-d'en-haut et Nanie-d'en-bas*, Paris, Centurion jeunesse, 1983, 27 p. (pour les 5 - 8 ans surtout)

Dumas, Philippe, *Ce changement-là*, Paris, L'école des loisirs, 1981, 61 p. (à partir de 8-9 ans).

Gydal, Monica et Thomas Danielsson, *Olivier perd son grand-papa*, Ill. de Michelle Ierasci, Montréal, Héritage, 1975, 30 p. (Olivier) (pour les 5-8 ans).

Harranth, Wolf, *C'est mon vieux Papi et je l'aime bien*, Ill. de Christina Opperman-Dinow, Paris, Centurion jeunesse, 1982, 2[illegible] p. (à partir de 5-6 ans).

Heine, Helme, *Un éléphant, ça compte énormément*, Paris, Gallimard, 1981, 58 p. (Folio Benjamin) (à partir de 9-10 ans).

Neveu, Philippe, *La petite fille soulevant un coin du ciel*, Ill. de Frédéric Clément, Paris, Magnard-Jeunesse, 1980, 47 p. (à partir de 8-9 ans).

Peavy, Linda, *Le grand-père d'Elise*, Paris, Gallimard, 1984, 37 p. (Folio cadet) (à partir de 6 ans).

Soulières, Robert, *Ma tante Marie-Blanche*, Ill. de Marie Gravel-Pelletier, Montréal, Québec-Amérique, 1980, 24 p. (Jeunesse) (à partir de 5-6 ans).

Tourneur, Dina-K., *Au revoir, oncle François*, Tournai, Casterman, 1979, 17 p. (Marmouset et les autres) (Pour les 2-6 ans).

Contes

Andersen, Hans Christian, *La petite marchande d'allumettes*, Ill. de Bernadette, Paris, Nord-Sud, 1983, 21 p. (Un livre d'images Nord-Sud) (à partir de 5 ans).

Houston, James, *L'archer blanc*, Montréal, Héritage, 1978, 67 p. (à partir de 9 ans).

Sole Vendrell, Carme, *Gilles de la lune*, Tournai, Castermen, 1981, 36 p. (Funambule) (à partir de 6 ans).

Romans

Corriveau, Monique, *La petite fille du printemps*, Ill. de Louise Pomminville, Montréal, Fides, 1978, 124 p. (Du goéland) (à partir de 10 ans).

———, *Le garçon au cerf-volant*, Ill. de Louise Méthé, Montréal, Fides, 1974, 135 p. (Du goéland) (à partir de 9-10 ans).

De Vasconcelos, José Mauro, *Mon bel oranger*, Ill. de Marie Maillard, Paris, Stock, 1971, 249 p. (Le livre de poche jeunesse) (à partir de 9-10 ans).

Feustel, Günther, *Tchourk mon chien*, Ill. de Dieter Müller, Paris, Flammarion, 1983, 202 p. (Castor poche) (à partir de 9-10 ans).

Hartling, Peter, *Oma*, Ill. de Mette Ivers, Paris, Bordas, 1979, 121 p. (Aux quatre coins du temps) (à partir de 9-10 ans).

Korcsak, Janusz, *La gloire*, Ill. de François Davot, Paris, Flammarion, 1980, 152 p. (Castor poche) (à partir de 9-10 ans).

Bojunga Nunes, Lygia, *La fille du cirque*, Ill. d'Alice Raillard, Paris, Flammarion, 1981, 186 p. (Castor poche) (à partir de 9-10 ans).

Rockwood, Joyce, *L'injure au soleil*, Ill. de Vincent Rio, Paris, Flammarion, 1982, 308 p. (Castor poche) (à partir de 10-11 ans).

Schneegans, Nicole, *La plus grande lettre du monde*, Ill. de Christine Loussot, Paris, De l'amitié / G.T. Rageot, 1983, 92 p. (Bibliothèque de l'amitié) (à partir de 10-11 ans).

Nous invitons tous/tes les enseignants/es qui choisiront d'expérimenter cette approche de psychosynthèse dans leur classe à nous communiquer leurs observations, leurs découvertes, leurs difficultés. Nous pourrons ainsi, avec le temps, constituer un véritable réseau de support mutuel et de recherche.

Vous pourrez toujours nous rejoindre au:

Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.,
C. P. 9514
Ste-Foy, Québec
G1V 4B8
(418) 687-5602

Achevé d'imprimer
en octobre 1985 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.

C'EST LUI QUI A COMMENCÉ LE PREMIER

est le témoignage touchant d'une enseignante qui, après avoir effectué chez elle une transformation profonde, voit petit à petit son action pédagogique se transformer à son tour. Elle arrive, à travers sa pratique quotidienne à proposer des activités simples, réalistes, efficaces, qui ne demandent pas de tout mettre de côté. Partant du fait que chaque éducateur/trice peut et doit être ce qu'il/elle est et que les enfants sont là, comme ils sont, ce livre s'intéresse avant tout au développement de l'estime de soi, de la capacité de choix et de l'autodétermination. Les notions d'autonomie et de responsabilité y sont définies clairement, et elles sont rendues opérationnelles avec finesse.

L'ouvrage d'Eva Fugitt replace une notion que nous avions perdue de vue en éducation, celle de la volonté. Il s'agit du développement d'une autorité intérieure chez chaque individu. Ce livre s'adresse aux enseignants/es et aux parents. C'est un ouvrage pratique où ils/elles trouveront des idées leur permettant de transformer leur action auprès des enfants. Leur travail quotidien pourra devenir une occasion de transformation personnelle et de plus grande intégration. Les principes de la psychosynthèse trouvent ici leur application pratique.

LA PSYCHOSYNTHÈSE

La psychosynthèse est une approche intégrative du développement humain. Elle cherche à intégrer toutes les composantes, autant personnelles que spirituelles de l'expérience humaine. La psychosynthèse utilise des moyens concrets pour coopérer avec les tendances naturelles de la psyché humaine à se développer, et à accéder à plus d'équilibre, de maturité et de liberté. Ce qui est recherché en psychosynthèse, c'est une élévation du niveau de conscience et la prise en charge de sa propre vie par chacun, sous la direction d'un centre unificateur éclairé, le soi, capable de choix et de responsabilité. C'est une conception de la volonté et de la liberté intérieure.

EVA D. FUGITT

Eva D. Fugitt est consultante aux centres de psychosynthèse de Santa Clara et de Pasadena en Californie. Elle a obtenu une maîtrise en éducation de l'Université de San Francisco. Elle a étudié avec Roberto Assagioli à Florence où elle a pu présenter ses travaux.

C'est à travers douze années d'enseignement dans différents milieux socio-économiques qu'elle est arrivée à mettre au point une pratique scolaire qui rejoint les principes de la psychosynthèse.

JULES DUMAS

Enseignant, puis directeur d'école, il était responsable de la formation pratique des enseignants/es du primaire à l'Université Laval. Il était profondément engagé dans l'éducation et il avait reconnu la valeur unique de l'ouvrage d'Eva Fugitt. Il avait fait de cette traduction un de ses derniers projets de vie.

ANDRÉ PARÉ

Professeur au département de psychopédagogie de l'Université Laval, directeur du Centre d'intégration de la personne de Québec, il s'intéresse depuis plusieurs années au développement du potentiel humain, au développement de la créativité et à la mise au point de pratiques pédagogiques conduisant à l'expression et à la libération de l'être. Il consacre actuellement ses énergies à la diffusion de la psychosynthèse et à ses applications en éducation.

ISBN 2-920622-93-5